

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Marina Miguéis Santos Rocha

RELATÓRIO FINAL:

A INFÂNCIA, AS PRIMEIRAS APRENDIZAGENS

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de
Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de
Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

dezembro, 2015

Agradecimentos

Chego agora ao fim de mais uma etapa, na concretização de um sonho: ser Educadora de Infância!

Este trabalho é fruto de um objetivo que me acompanhou no decorrer desta caminhada, o qual foi alimentado por palavras de incentivo, apoio e partilha. Foram muitas as pessoas que amavelmente colaboraram e cooperaram, direta e indiretamente, neste trabalho. Neste sentido, não posso deixar de expressar a minha enorme gratidão pelo empenho demonstrado, em diferentes níveis, por várias pessoas. Agradeço às Professoras Doutoradas Ana Coelho, Vera do Vale, Joana Chélinho e Manuela Carrito e restantes docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra pela partilha dos seus saberes, orientação, disponibilidade, pelo apoio, incentivo e pelos seus sábios conselhos e ensinamentos, que contribuíram para o meu enriquecimento académico.

Agradeço às instituições e equipas educativas de ambos os contextos (creche e pré-escolar) pela forma calorosa como que me receberam.

Às educadoras cooperantes, uma palavra de agradecimento pelo apoio, pelos momentos de reflexão, disponibilidade, carinho, orientação pelo excelente modelo de educadoras que são.

Às minhas amigas Marina Machado, Lucia Teixeira, Susana Silva e Marta Batista pelo companheirismo e amizade incondicional. Pela grande amizade e paciência, pelas palavras de apoio e encorajamento e por acreditarem sempre em mim.

À Fernanda Cruz, à La-Salette Martins e à Inês Martins pelo apoio prestado. Ao Daniel, pelo carinho, paciência e palavras de incentivo.

E não menos importante, agradeço a todas as crianças dos grupos de Creche e Jardim de Infância, que tornaram os meus dias muito mais brilhantes!

Por último, a toda a minha família e, em especial, aos melhores que podia ter na minha vida, à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã, à minha avó e ao meu tio Fernando que são, desde sempre, os meus maiores apoiantes que me incentivam a fazer sempre mais e melhor.

A todos, o meu profundo OBRIGADA!

A Infância, as primeiras aprendizagens

Resumo

O presente relatório apresenta o percurso formativo e as experiências de estágio da prática de ensino supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Em termos estruturais, o presente trabalho encontra-se organizado em duas partes. A primeira corresponde à *Contextualização e Itinerário Formativo* da prática de ensino supervisionada em creche e educação pré-escolar. Na segunda são apresentadas as cinco *Experiências-Chave*, que consideramos mais relevantes neste percurso formativo, intituladas: “Na creche pela primeira vez”, “O conflito: uma oportunidade para o desenvolvimento da criança”, “O desenho infantil... lugar de expressão, encontro e crescimento”, “Implementação do projeto pedagógico: «A lua é uma estrela?» e a “Abordagem Mosaico”.

Ao longo da elaboração deste documento, procurámos evidenciar o papel fundamental da prática pedagógica, no nosso processo de aprendizagem, pois este foi um processo gradual que permitiu implementar, analisar, integrar e refletir sobre todas as aprendizagens.

Palavras-chave: Creche; Educação pré-escolar; Estágio; Prática Educativa; Experiências-chave

Abstract: Childhood, the first learnings

This report presents the formative path and the experiences acquired from supervised teaching practice as part of the Master of Early Childhood Education in the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra.

As regards its content, this work is divided in two parts. The first one corresponds to the *Contextualization and formative itinerary* from supervised teaching practice in the day nursery and kindergarten. In the second part, we present the five *key experiences* that are considered the most relevant, that is to say, “In the day nursery for the first time”, “The conflict... an opportunity for the child development”, “the children’s drawing... an occasion for expression, engagement and growing”, “Implementation of the pedagogical project: “Is the moon a star?” and the “Mosaic Approach”.

Throughout the process of putting this document together, we showed the fundamental role of supervised teaching practice in our learning process, as it has been a gradual path that enabled me to implement, analyse and reflect on all my learning.

Keywords: Kindergarten; Pre-school Education; Internship; Educational Practice; Key Experiences

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	7
Capítulo 1- Enquadramento do Estágio em Creche	9
1.1. Caracterização da Instituição	12
1.2. Descrição do espaço físico da sala	14
1.3. Caraterização do grupo	16
1.4. Organização da rotina	17
1.5. Propostas em colaboração com a educadora cooperante	18
Capítulo 2 - Enquadramento do Estágio em Educação Pré-Escolar	25
2.1. Caracterização da Instituição	28
2.2. Descrição do espaço físico da sala	30
2.3. Caraterização do grupo	32
2.4. Organização da rotina	34
2.5. Propostas em colaboração com a educadora cooperante	35
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	41
Capítulo 3 - Na creche pela primeira vez...	43
Capítulo 4 - O conflito: uma oportunidade para o desenvolvimento da criança	51
Capítulo 5 - O desenho infantil... meio de expressão, encontro e crescimento	57
Capítulo 6 - Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico	63

6.1.	Metodologia de Projeto: “A lua é uma estrela?”	68
6.2.	Fundamentação do projeto: “A lua é uma estrela?”	70
6.3.	Fases do Projeto: “A lua é uma estrela?”	71
6.4.	Análise e Reflexão crítica do projeto: “A lua é uma estrela?”	78
Capítulo 7 - Abordagem Mosaico: A voz das crianças		81
7.1.	Enquadramento teórico	84
7.2.	Objetivo do estudo	86
7.3.	Participantes	87
7.4.	Metodologia	87
7.5.	Procedimentos de recolha e tratamento dos dados	89
7.6.	Triangulação dos dados	91
7.7.	Apresentação e discussão dos dados	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS		99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		105
APÊNDICES		115

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEEP - Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

Jl – Jardim de Infância

Lista de Apêndices

Apêndice 1 – Trabalhos expostos pela instituição

Apêndice 2 – Espaço interior da instituição

Apêndice 3 - Espaço exterior da instituição

Apêndice 4 – Arrumação da sala dos dois anos

Apêndice 5 – Áreas de interesse

Apêndice 6 – Rotina diária

Apêndice 7 – Atividade das pantufas

Apêndice 8 – Atividade do dia e da noite

Apêndice 9 – Atividade “As sombras”

Apêndice 10 – Preenchimento do coração

Apêndice 11 – Dia Nacional do Pijama

Apêndice 12 – Atividade “As emoções”

Apêndice 13 – Atividade do autocarro

Apêndice 14 - Espaço interior da instituição

Apêndice 15 - Espaço exterior da instituição

Apêndice 16 – Trabalhos das crianças expostos pela instituição

Apêndice 17 - Áreas de interesse

Apêndice 18 - Rotina diária

Apêndice 19 – Atividade da tabela de presenças

Apêndice 20 – Atividade a “Poluição”

Apêndice 21 – Atividade do “Planeta Terra”

Apêndice 22 – Projeto: “A lua é uma estrela?”

Apêndice 23 – Planetário

Apêndice 24 – Surpresa

Apêndice 25 – Abordagem Mosaico

Apêndice 26 – Elaboração do mapa

Apêndice 27 – Manta Mágica

Apêndice 28 – Exposição da manta mágica

Quadros

Quadro n.º 1 – Rotina Diária

Quadro n.º 2 – Canção do autocarro

Quadro n.º 3 – Rotina Diária

Quadro n.º 4 – Canção: “Vamos lá reciclar”

Quadro n.º 5 – Comunicado aos encarregados de educação

Quadro n.º 6 – Poema: “À Lua”

Quadro n.º 7 – Canção: “Os planetas”

Quadro n.º 8 – Autorização para os encarregados de educação

Quadro n.º 9 – Entrevista das crianças

Quadro n.º 10 – Entrevista dos encarregados de educação

Quadro n.º 11 – Entrevista da educadora

Quadro n.º 12 – Entrevista da auxiliar

INTRODUÇÃO

Introdução

Na atualidade, o papel dos educadores nem sempre é devidamente valorizado pela sociedade, contudo estas profissionais são fulcrais para o desenvolvimento das crianças, uma vez que lhes proporcionam experiências e vivências únicas nas suas aprendizagens. Neste sentido, “o educador tem também um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e independência. Através do uso da linguagem e gestos, o adulto também tem um importante papel mediador das aprendizagens” (Portugal, 1998, p.207).

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para obtenção do grau de mestre. Este trabalho tem como objetivo refletir e descrever de forma fundamentada a experiência vivida em contexto de estágio.

Para a consecução deste trabalho desenvolvemos dois estágios e ambos foram realizados em grupo de pares: um na valência da creche, com um grupo de crianças de 2 anos e o outro na valência de jardim de infância (JI), com um grupo de crianças de 5 anos.

Assim, escolhemos como título “A Infância, as primeiras aprendizagens”, tendo em consideração que é na primeira infância que as crianças consolidam alguns conhecimentos que ficam para a vida. Devemos partir sempre de cada uma das crianças, porque entendemos a infância como uma etapa absolutamente chave, na qual se desenvolvem as bases afetivas, de aprendizagem, de conduta e intelectuais. Segundo Coelho (2004), “no caso da educação de infância, a noção da criança como um ser competente, implica, pretender não apenas que ela seja feliz e cuidada” (p. 14) mas, tal como afirma Zabalza (1998, p.20), “fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos que são cruciais” para a vida do ser humano.

O educador assume um papel primordial nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, pois promove a evolução das competências e prepara-os para a vida complexa em sociedade que, nos dias de hoje, está em constante

mudança. Importa, assim, olhar “a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, mas que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, e da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 31).

Em termos estruturais, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes: a primeira corresponde à *Contextualização e Itinerário Formativo* da prática de ensino supervisionada em creche e educação pré-escolar (EPE); a segunda corresponde às cinco *Experiências-Chave* que representam aprendizagens adquiridas através da prática educativa. Experiências estas que são fundamentais não só para o nosso processo de formação, mas também, para o nosso futuro enquanto profissionais.

A Parte I (Contextualização e Itinerário Formativo) está organizada em dois capítulos, ao longo dos quais se procura refletir e descrever sobre os dois contextos educativos (Creche e II).

No capítulo 1 e no capítulo 2, faz-se uma breve caracterização das instituições em que se realizou o estágio, do grupo de crianças, do ambiente educativo, do espaço interior e exterior, do tempo, das rotinas e da descrição das intervenções realizadas.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos as cinco *Experiências-Chave* que se subdividem em cinco capítulos.

Assim, no capítulo 3, refletimos acerca da experiência “Na creche pela primeira vez...”, transcrevendo a importância do papel do educador em creche.

O capítulo 4 diz respeito à experiência “Conflito: uma oportunidade para o desenvolvimento da criança”, porque são os conflitos que fazem parte do crescimento das crianças. É no II que as crianças começam a ajustar as suas competências e habilidades sociais, inserindo-se ou não em grupos de pares. Servindo esse mesmo espaço como meio de comunicações interpessoais, no qual se vivenciam as primeiras transições, os primeiros conflitos e os primeiros confrontos com uma realidade não tão protegida como a familiar (Silva, Veríssimo & Santos, 2004, p.109).

No capítulo 5, é abordado o “Desenho Infantil...lugar de expressão, encontro e crescimento”, pois é através deste que a criança manifesta a sua conceção de mundo. Deste modo, o desenho assume várias possibilidades para a criança: a “possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar (...) ” (Moreira, 2009, p.26), o desenho como possibilidade de criar, cantar, sonhar, e outras finalidades.

O capítulo 6 consiste na “Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico”, no qual: 1) é utilizada a metodologia de projeto, 2) é apresentada a fundamentação do projeto, 3) são descritas as fases do projeto e, por último, 4) é feita uma breve análise e reflexão crítica acerca deste.

No último capítulo (7), descrevemos todo o estudo da “Abordagem Mosaico: A voz das crianças”. Inicia-se pelo enquadramento teórico, segue-se o objetivo do estudo, os participantes, a metodologia utilizada, bem como os procedimentos de recolha e tratamento dos dados e a sua triangulação. Por último, é esclarecida a apresentação e discussão dos dados.

O trabalho termina com as considerações finais, tendo em conta a articulação entre o quadro teórico e as experiências vividas. Segue-se a bibliografia que fundamenta e orienta a prática pedagógica.

Tendo em conta as nossas expetativas, esperamos que este relatório final venha a contribuir “para que a escola possa ser, cada vez mais, um espaço de realização e de desenvolvimento de todos os agentes educativos, nomeadamente os professores e os alunos que nele expressam e (re)constroem quotidianamente os seus projetos” (Jesus, 1996, p.16). Aprendemos que existe um relevo especial para o diálogo bidirecional entre o educador e as crianças, onde há partilha de sentimentos e de emoções.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO EM CRECHE

Capítulo 1 - Enquadramento do Estágio na Creche

O ritmo acelerado do dia a dia, imposto pela sociedade moderna, deixa cada vez menos tempo para os pais estarem com os seus filhos. Desta forma, a creche assume um papel primordial, como resposta social, com grande importância na vida das crianças e na formação da sua personalidade, apesar de nunca pretender substituir os pais. No Manual de processos-chave da creche (2010), é referido que “a creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (p. 1).

Em Portugal, as creches estão devidamente reguladas em termos legais, de forma a poderem desempenhar a função educativa a que se destinam, sendo o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social a entidade que as tutela.

Segundo Coelho (2004, p.23), citando o Ministério da Educação (2000), no que diz respeito à organização dos cuidados e educação destinados às crianças entre os 0 e os 3 anos, em Portugal são-lhe atribuídas duas grandes finalidades. A saber: “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (M.E., 2000, p. 40). A estas finalidades correspondem três objetivos específicos: em primeiro lugar, “proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado”; em segundo lugar, “colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças”; e, finalmente, “colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado (op. cit., p. 40).

Desta forma, as creches e outras instituições destinadas à infância deverão favorecer o desenvolvimento integral da criança, diminuindo os efeitos desfavoráveis da sua separação temporária da família. Nesses espaços deve ser proporcionada uma

socialização constante, privilegiando a comunicação entre criança/ criança e criança/adulto, no sentido do desenvolvimento adequado.

Assim, a organização curricular da creche deverá contemplar um ambiente calmo, seguro, estimulante e facilitador de aprendizagens e interações sociais e afetivas.

1.1. Caraterização da Instituição

A primeira instituição que acolheu o par pedagógico é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), situada na zona urbana de Coimbra. As informações recolhidas acerca da instituição foram consultadas no Projeto Educativo do estabelecimento. A instituição está dividida em dois edifícios: um para a creche e outro para o jardim-de-infância, que funcionam de uma forma autónoma, ou seja, para cada um deles existe uma cozinha e um refeitório.

O horário de funcionamento da instituição tem início às 7h50min e encerra às 18h00min. A equipa educativa é constituída por seis educadoras de infância, seis auxiliares de serviços gerais, uma empregada de limpeza, uma direção Técnico-Pedagógica e uma escriturária de 3.^a (serviços administrativos).

Esta instituição pretende promover o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, em parceria com as suas famílias, indo ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança.

A decoração da instituição patenteia os trabalhos das crianças (Apêndice n.º 1), sendo uma forma de valorização e promoção da sua autoestima. Expor os desenhos das crianças permite-lhes verem os trabalhos das outras e partilharem-nos com a família (Hohmann & Weikart, 2011. pp. 516-517). Todas as salas (berçário, sala de 1 ano e sala dos 2 anos), assim como as restantes espaços, apresentavam uma decoração agradável e com boa luminosidade (Apêndice n.º 2).

O espaço exterior (Apêndice n.º 3) é amplo, e as crianças podem aí divertir-se e dar asas à sua imaginação. Neste espaço existem algumas árvores, arbustos e flores que, além de embelezarem a área e de fazerem sombra nos dias de muito sol, servem para sensibilizar as crianças para a preservação da natureza.

Nesta instituição as educadoras dão grande importância aos espaços exteriores, procurando sempre os momentos mais adequados ao longo do dia para desfrutarem do contacto com a natureza. Tal como Hohmann e Post (2003), referem que

A zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira. Lá fora os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade. As crianças pequenas podem correr, atirar, esperar, baloiçar e cavar; encontram plantas, animais e insetos para examinarem minuciosamente. Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório motor das crianças (p. 161).

O maior constrangimento, no espaço exterior, é a falta de equipamentos, nomeadamente, baloiços, escorregas, casinhas, estruturas para trepar, entre outros, pois são materiais importantes para desenvolvimento motor das crianças. No entanto, as crianças têm uma grande variedade de triciclos e de brinquedos que podem transportar para este espaço e utilizarem nas suas brincadeiras.

Neste primeiro contacto com a instituição fomos muito bem recebidas e foi-nos demonstrada disponibilidade para esclarecimento de dúvidas e/ou acesso a informações, por parte de toda a equipa educativa. Também, o primeiro contacto com as crianças e com a educadora foi muito acolhedor e transmitiu-nos alguma tranquilidade.

1.2. Descrição do espaço físico da sala

Segundo Portugal (1998),

O ambiente da creche não é definitivo. Planear, arranjar, avaliar e reorganizar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão. Fundamentalmente referimos aqui fatores que influenciam a qualidade do contexto ao nível da segurança, saúde, desenvolvimento e aprendizagem, que incluem aspetos como espaços, equipamentos, brinquedos e materiais. O ambiente físico é apenas uma parte de tudo aquilo que em conjunto faz a qualidade de um contexto (p. 204).

Neste âmbito, entende-se que a criança utiliza todos os sentidos para explorar o ambiente que a rodeia. Deverão existir espaços diferenciados, uns destinados a atividades físicas mais intensas e outros a atividades mais tranquilas.

Assim, a sala dos 2 anos apresenta boa luminosidade e os materiais/jogos estão expostos em prateleiras, facilitando o livre acesso. É de salientar que os materiais de expressão plástica não estão ao alcance das crianças, pois encontram-se arrumados no armário da educadora (Apêndice n.º 4).

Tendo em conta as características do grupo de crianças, a educadora organiza a sala de acordo com as suas expectativas, ou seja, a organização do ambiente educativo não deve ser definitiva, deverá ser constantemente avaliada e reajustada às necessidades emergentes do grupo.

A sala encontra-se dividida por cinco áreas de interesse (Apêndice n.º 5), sendo estas: área da maninha, área dos jogos, área da casinha, a área da biblioteca e a área de descanso.

A área da maninha – É o espaço onde geralmente começa o dia, contam-se histórias, realizam-se jogos, cantam-se canções e as crianças comem o suplemento alimentar. Esta área é utilizada várias vezes ao longo do dia pela educadora e pelas crianças (Apêndice n.º 5 – Figura n.º 9).

A **área dos jogos** – É composta por uma estante onde se encontram vários materiais lúdicos como, puzzles, legos, blocos grandes de plástico, peças de encaixe, lenços de seda, instrumentos musicais, entre outros (Apêndice n.º 4 – Figura n.º 7).

A **área da casinha** – Permite que as crianças vivenciem situações do quotidiano, interpretando papéis do adulto (Apêndice n.º 5 – Figura n.º 10). “As crianças envolvidas em atividades de exploração, imitação e “faz-de-conta” na área da casa ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sozinhas ou ao agirem acompanhadas. Outras crianças brincam nessa área com amigos, representando diversos papéis familiares” (Hohmann & Weikart, 2011 p. 187).

A **área da biblioteca** – Tem uma estante pequena, com diversos livros que podem ser manuseados pelas crianças (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 11). Para que o manuseamento dos livros seja mais confortável, a biblioteca contém um sofá e um tapete para as crianças.

A **área de descanso** – É uma área com uma almofada grande e outras mais pequenas, fica situada numa zona acolhedora e tranquila da sala. Esta área é solicitada pelas crianças várias vezes ao dia, para permanecerem sozinhas a observar os livros, a brincar calmamente ou simplesmente para descansar e relaxar (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 12).

Também para Portugal (1998),

o ambiente deve responder a diferentes tipos de ação. Com 2 anos a maior parte das crianças gostam de interagir com materiais que exigem mais atenção, trabalho e envolvimento. Prateleiras com compartimentos com algumas portas ou gavetas, no caso de bebés seriam frustrantes, mas para a criança um pouco mais velha podem ser fascinantes. Todo o mobiliário pode ser mais desafiador, incluindo, por exemplo, escorregas, escadas para superfícies mais elevadas, cubos grandes, leves e amovíveis que permitam à criança criar os seus próprios espaços, etc. Neste contexto, como é evidente, os brinquedos também têm de se ir modificando (p. 204).

Apesar de todo o material existente numa creche, o ambiente só é de qualidade quando é flexível, securizante, acolhedor, transmitindo segurança a crianças e pais, o que foi possível verificar na instituição acima referida.

Em síntese, as crianças requerem um “espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espelhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, pp. 51).

1.3. Caraterização do Grupo

Tendo em consideração a observação enquanto estratégia privilegiada de conhecimento da realidade educativa e do sujeito, bem como as conversas informais estabelecidas com a educadora, constatamos que o grupo com o qual me encontrei a estagiar é heterogéneo pois possui vivências, motivações e interesses diferenciadas. O grupo era constituído por dezassete crianças, sendo nove do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 30 meses.

Este grupo de crianças é muito carinhoso, gostam muito de chamar atenção do adulto e, além disso, apreciam música. Sempre que ligamos o rádio, a sala transforma-se e todo o grupo demonstra muita vontade em dançar ao som da música. É de salientar que este grupo manuseia com à vontade os brinquedos da sala e algumas crianças já ajudam na sua arrumação. Todas as crianças do grupo revelam boa capacidade de interiorização das regras e das rotinas da sala, necessitando de orientação e incentivo para cumpri-las.

As crianças gostam muito de ouvir histórias, cantar, ouvir música e terem contacto com a natureza. Gradualmente, começam a explorar os livros com autonomia e brincam com os bonecos, estabelecendo pequenos diálogos.

Graficamente, exprimem-se através da garatuja realizando traços sem sentido, encontram-se ainda na fase da garatuja desordenada. Gostam de experimentar técnicas e materiais novos, reagindo com entusiasmo às atividades propostas.

No que diz respeito à alimentação, o grupo de crianças cumpre a totalidade das tarefas inerentes à refeição. Nos momentos de repouso, algumas crianças apresentavam dificuldades em adormecer pelo que era necessário aconchegá-las para o efeito.

Assim, devemos ter sempre presente que algumas atitudes, comportamentos e mudanças físicas são um estereótipo de determinada idade. As crianças não são todas iguais, logo podem existir oscilações ao padronizado.

1.4. Organização da Rotina

As rotinas diárias são extremamente importantes ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança. Marchão (1998) menciona que “as rotinas da creche funcionam como eixos globalizadores, em torno dos quais se deve articular a ação educativa da creche” (p.11).

Os cuidados de rotina constituem momentos privilegiados de interação adulto/criança, durante as quais o adulto pode conversar com ela, criar, jogar, falar, sorrir, estabelecendo uma relação afetiva com cada uma. Cada criança é única e tem necessidades diferentes. De carácter individualizado e flexível, as rotinas dos cuidados devem ser também momentos de trocas intensas e de aprendizagens significativas, em que se promove a independência e a autonomia.

O acolhimento, a mudança da fralda, as refeições e o sono fazem parte de uma rotina diária organizada que deve ser mantida. Estas rotinas proporcionam à criança segurança, orientam a sua ação, pois vão progressivamente adquirindo uma

noção de tempo e espaço e percebendo a sequência dos vários acontecimentos diários.

A rotina é organizada de acordo com o quadro n.º 1, visível no Apêndice n.º 6, tendo em consideração as necessidades de todas as crianças. Nela se determina o funcionamento da sala, do grupo e dos adultos e deve estar intimamente relacionada com a organização do espaço. A utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas que se podem retirar dos espaços. A relação entre tempo e espaço deve ser planeada pelo educador, tendo em conta as características do grupo e as necessidades das crianças.

1.5. Propostas em Colaboração com a Educadora Cooperante

Quando iniciei a minha prática pedagógica, já conhecia algumas das características do grupo de crianças, porque durante a primeira semana integrei-me na equipa como observadora e consegui estabelecer uma relação de proximidade e de afeto. Esta situação permitiu uma maior capacidade para colaborar nas propostas solicitadas pela educadora.

No que respeita à primeira proposta, foi realizada uma atividade que consistia na pintura das pantufas. Para isso, foi solicitado aos pais que as crianças trouxessem de casa umas pantufas que já não precisassem. Assim, neste dia, colocámos no chão um painel grande de papel de cenário, em que cada criança calçava as suas pantufas e posteriormente, nós, estagiárias, procedíamos à pintura das mesmas, para que as crianças pudessem andar livremente sobre o papel de cenário deixando a marca das suas pegadas. (Apêndice n.º 7 – Figura n.º 13). Para esta tarefa as crianças tiveram oportunidade de escolher as cores que iriam ser usadas nas pantufas.

No final, o painel das caminhadas das pantufas foi exposto numas das paredes do corredor, que dá acesso à sala dos dois anos. (Apêndice n.º 7 - Figura n.º 14).

Esta proposta foi dinamizada pelas estagiárias, mas sempre sob a orientação da educadora. Considero que é essencial que o educador supervisione mas seja flexível na escolha feita pelas crianças.

Na proposta do Dia e da Noite (Apêndice n.º 8), optamos por realizar um jogo, deixando o espaço preparado para esse efeito. Colocámos, na parede do corredor que dá acesso à sala dos dois anos, dois painéis em papel de lustro. Um amarelo que correspondia às ações do dia, no qual foi colocado o sol e as nuvens, e outro azul que correspondia às ações da noite, onde foram colocadas as figuras da lua e das estrelas.

Após as rotinas, dividimos as crianças em pequenos grupos para que a proposta corresse da melhor maneira. Inicialmente conversámos com as crianças sobre o dia e a noite, explorando com elas as várias imagens representativas de ações que se realizam de dia e de noite. Posteriormente, cada criança escolhia uma imagem e tinha que colocá-la no painel correspondente. Este painel foi completado pelos pais, com fotografias do mesmo teor das crianças em contexto familiar.

Para complementar esta proposta, fizemos uma surpresa às crianças. Com um biombo montámos uma tenda com um pano preto, para que esta ficasse mais escura. Deste modo, as crianças colocavam-se dentro da tenda com as lanternas explorando o escuro e o claro. As crianças concluíam que, com a ajuda da lanterna, conseguiam visualizar melhor o que estava ao seu redor.

Reparei que as crianças pequenas necessitam de tempo para consolidar as habilidades aprendidas. Revelam satisfação e segurança pelo facto de reencontrarem materiais que lhes são conhecidos.

Outra atividade realizada foi “As Sombras” (Apêndice n.º 9) que iniciámos logo pela manhã, depois de todo o material montado. A educadora ligou o holofote, e colocou-se por detrás do biombo. Com o seu próprio corpo começou por mostrar às crianças como se faz um pássaro e uma aranha.

Juntamente com a educadora, nós, estagiárias, trouxemos várias figuras (coelho, estrela, girafa, guarda-chuva, flor, coração, rato, cavalo, folha, elefante,

pássaro) conhecidas das crianças. Seguidamente, para cada figura, a educadora perguntou-lhes qual a imagem que estavam a ver. Estas tinham de adivinhar de que figura se tratava, e deste modo trabalhámos as dimensões (grande/pequeno) e a lateralidade (em cima/em baixo) das mesmas.

Após a intervenção da educadora, tivemos também a oportunidade de explorar as sombras com o nosso próprio corpo, realizando ações (atender o telefone, a dormir, a acordar) e as crianças tinham de adivinhar do que se tratava. Seguidamente, organizámos as crianças em grupos de três, para que fossem para trás do biombo explorar as sombras com o seu próprio corpo. As restantes tentavam reconhecer quem eram e o que faziam, tendo todas participado na proposta. Penso que esta proposta correu muito bem, a representação em sombras foi bastante aplaudida e compreendida pelas crianças. Prova-o a atenção que manifestaram durante a representação.

Durante a tarde foi realizada a proposta do preenchimento do coração (Apêndice n.º 10), com a colagem de tecidos. Numa fase prévia, a educadora desenhou um coração gigante em papelão. Num dos lados do coração, as crianças pintaram com lápis de cera e com tintas, no outro lado fez-se o preenchimento com a colagem dos tecidos. No final, a educadora expôs o coração na sala. Fazendo uma retrospeção de como decorreu esta proposta, é de referir que as crianças se mostraram envolvidas no manuseamento dos materiais, participando com entusiasmo, e que o grupo ficou satisfeito ao ver o resultado final do seu trabalho afixado, na sala, em lugar de destaque.

No dia 20 de novembro, comemorou-se o Dia Nacional do Pijama, (Apêndice n.º 11) uma iniciativa da Associação Mundos de Vida, criado com o objetivo de ser um dia educativo e solidário, feito por crianças que ajudam outras crianças.

As crianças da sala dos dois anos foram realizando o registo gráfico do Dia Nacional do Pijama (Apêndice n.º 11 – Figura n.º 24). Esta proposta foi realizada em pequenos grupos, dando liberdade à criança para desenhar o que queriam relativamente a esse dia. Durante este processo, fomos questionando as crianças e

registando no desenho o seu significado. A proposta planeada pela educadora foi cumprida, as crianças mostraram-se recetivas ao que lhe foi proposto.

Na verdade, o desenho da criança tem sempre um significado, ela conhece cada traço, ou cor, porque naquele momento exprime os seus sentimentos, alegrias ou frustrações.

Também foi abordado o tema do projeto curricular de sala “As Emoções” (Apêndice n.º 12).

Esta proposta foi trabalhada em pequenos grupos (4 a 5 crianças), estando as crianças reunidas na área das mesas. De seguida, mostramos às crianças imagens reais de bebés a chorar e outras de bebés a sorrir. Após a visualização e exploração das imagens, questionámos as crianças para que identificassem os sentimentos expressos.

Para tornar a tarefa um pouco mais complexa, pedimos às crianças para reunir todas as imagens dos bebés contentes e, de seguida, reunir as imagens dos bebés tristes. Todas souberam diferenciar as imagens. Seguidamente, convidámo-las a escolher uma imagem e imitá-la através da expressão facial. Por exemplo, se a sua escolha era a imagem do bebé a rir, faziam cara de contente (Apêndice n.º 12 – Figura n.º 26).

Para complementar esta proposta, foram entregues às crianças duas folhas. Uma com a cara de um menino e outra de uma menina, sem os olhos, a boca e o nariz. As crianças puderam escolher se queriam a menina ou o menino. Em pequenos grupos, cada uma pintou a sua imagem com lápis de cor e, posteriormente, com tinta, foram feitos os olhos, a boca e o nariz, com o próprio dedo (Apêndice n.º 12 – Figura n.º 27). Neste processo, as crianças escolhiam se queriam que o seu desenho tivesse uma cara triste ou contente, sendo que a maioria preferiu a expressão de contente. No final, junto da porta da sala, a educadora expôs os trabalhos das crianças, com um pequeno texto bem apelativo, para os pais observarem o trabalho realizado pelos seus filhos (Apêndice n.º 12 – Figura n.º 28). Durante esta proposta, as crianças

mostraram-se bastante envolvidas desde o início até ao fim, revelando muito interesse, empenho e entusiasmo.

Uma das outras propostas, relacionada com as emoções, foi a exploração do cubo. Este, nas suas faces, tinha várias expressões faciais, como: cara de contente, cara triste, amuado, a fazer uma careta, a chorar e tímido. O cubo era lançado pelas crianças (uma de cada vez), e as restantes tinham de imitar a expressão facial representada no cubo. Nesta proposta as crianças divertiram-se porque tiveram liberdade para explorar o cubo de acordo com os seus interesses.

A última proposta que realizámos foi a do autocarro (Apêndice n.º 13). A responsabilidade da dinamização desta proposta foi partilhada por mim e pela minha colega. Ao longo da primeira fase de observação tivemos oportunidade de constatar que a canção do autocarro era uma das preferidas deste grupo. Assim, resolvemos, com o consentimento da educadora, construir um autocarro de grande dimensão e elaborar dois convites, em forma de autocarro, para serem entregues às crianças das outras salas. Esta proposta consistiu em “viajarmos” de autocarro pelas salas, cantando a canção do autocarro (Apêndice n.º 13 – Quadro n.º 2). Nesta tarefa tivemos um trabalho prévio de construção do autocarro e o desenho dos convites em cartão. Primeiramente, a educadora deu conhecimento às crianças da tarefa que íamos realizar com elas, e de seguida, dividimos o grupo pelas duas. Cada grupo de crianças pintou o respetivo convite, utilizando tintas e pincéis. Após a elaboração dos convites, foram escolhidas duas crianças aleatoriamente pela educadora, a fim de convidar as crianças das outras salas. Finalmente, procedeu-se à pintura do autocarro pelas crianças, esponjando-o de cor vermelha (Apêndice n.º 13 – Figura n.º 30). Após a secagem, as crianças, uma a uma, carimbaram as suas mãos no autocarro, com uma cor à escolha. É de salientar que houve divisão de tarefas. Enquanto umas carimbavam as mãos no autocarro, outras elaboravam as rodas, com a colagem de pequenos papéis de cor preta e prateada (Apêndice n.º 13 – Figura n.º 31) e outras iam brincando pelos cantinhos da sala.

No último dia de estágio, no período da manhã, realizámos com as crianças, uma visita de autocarro às salas, cantando a canção do autocarro através de gestos,

tal como estava mencionado no convite. Fomos recebidos por todos com muito entusiasmo. No geral, a proposta correu muito bem e o grupo participou ativamente com muita animação tendo constituído um momento verdadeiramente criativo e lúdico.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Capítulo 2 - Enquadramento do Estágio em Educação Pré-Escolar

A educação de infância é o primeiro contacto com o meio educativo, que assume como uma das suas finalidades transmitir às crianças diversos conhecimentos, valores e atitudes, que se vão interiorizar na continuação da sua formação. Assim, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, refere que:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670).

Também a mesma lei, no artigo 3.º, refere que “a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (p. 670).

O JI é o local onde as crianças passam grande parte do seu dia, onde têm a oportunidade de desenvolver inúmeras atividades, nomeadamente as de acordo com os seus interesses e capacidades. Para Papalia, Olds e Feldman (2001) “um bom jardim de infância fornece experiências que levam as crianças a aprender, fazendo” (p. 341).

É muito importante que as crianças sejam encaradas como elementos ativos no seu percurso pedagógico, elas possuem muito mais potencial do que aquele que possamos imaginar. Nesta perspetiva, “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (M.E., 1997, p. 19).

Assim, torna-se fundamental que as crianças frequentem a educação pré-escolar antes da sua entrada no ensino básico, para um desenvolvimento integral destas.

2.1. Caraterização da Instituição

A instituição onde estagiei é privada, situa-se em Coimbra e dá prioridade aos filhos dos funcionários da organização a que pertence.

Destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos de idade e tem capacidade para receber 184 crianças, distribuídas pela creche e pelo JI. O horário de funcionamento é das 7h30min às 18h30min.

Segundo informações recolhidas no Projeto Educativo do estabelecimento é uma estrutura associativa constituída há mais de cinco décadas que, mantendo uma atividade regular e continuada, norteadas por princípios de mutualismo e solidariedade, tem assumido diversas iniciativas no sentido do desenvolvimento e satisfação profissional e pessoal de todos os seus sócios. Essas iniciativas passam quer pelas atividades culturais quer pelas recreativas, desportivas e de lazer tendo para além delas, funções de assistência social.

Fazendo uma breve caraterização da instituição relativamente ao espaço interior (Apêndice n.º 14), o edifício é composto por três pisos. No piso 0 (cave) encontrámos as arrecadações, a lavandaria, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente utilizada para atividades como a ginástica e a música e sala da caldeira; no piso 1 situa-se a área administrativa e serviços de apoio, como o refeitório que serve também como sala de acolhimento, os dormitórios e entrada principal com um palco de apoio às festas desta instituição; no piso 2 ficam as salas da creche no lado esquerdo, e no lado direito as salas do JI existindo também o gabinete das educadoras e uma sala de isolamento.

O espaço exterior (Apêndice n.º 15), situado no segundo piso, é cimentado, tem uma horta, encontra-se delimitado por um muro que é comum a todas as salas do pré-escolar. Existe ainda outro espaço exterior fora da instituição que as crianças designam por “bosque”, equipado com baloiços, um escorrega e casas de madeira. Estamos perante um espaço bastante atrativo para as crianças brincarem, treparem,

correrem, saltarem, subirem e descenderem escadas e sobretudo estarem em contacto com a natureza. Tal como Hohmann e Weikart (2011), referem que:

O tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas. As crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano. Os adultos juntam-se à brincadeira das crianças e ganham uma compreensão maior dos interesses e capacidades que elas possuem (p. 432).

Quanto ao espaço interior, as salas são amplas, apresentam uma decoração agradável, boa luminosidade, o que facilita a intervenção educativa. Podemos observar que os trabalhos expostos nos placares dos corredores da instituição (Apêndice n.º 16) são o resultado das atividades realizadas pelas crianças. Para Hohmann e Weikart (2011), “expor os desenhos das crianças permite-lhes ver e apreciar as criações uns dos outros” (p. 517).

Existe ainda um espaço, junto à entrada principal, destinado às festas da instituição que é bastante amplo e muito solicitado pelas crianças para brincadeiras livres e pelas educadoras para jogos mais dinâmicos.

O espaço não se limita apenas ao partilhado pelo grupo de crianças, mas sim ao estabelecimento educativo, onde se relacionam e partilham vivências com outras crianças e também com outros adultos (M.E., 1997, p.39). Evidenciámos o elo de ligação entre o espaço interior e exterior e a importância que ambos assumem no processo educativo das crianças da faixa etária pré-escolar.

2.2. Descrição do espaço físico da sala

Abordando um aspeto comum a todas as perspetivas pedagógicas é de referir a importância do espaço pedagógico, enquanto ambiente de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2009). Pode dizer-se que este permite a ocorrência de inúmeras atividades sendo, portanto, um lugar para “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar, [...] um lugar para os grupos mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas, [...] um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

Deste modo, ele deve ser organizado por diversas áreas de aprendizagem, permitindo, assim, ações e vivências distintas.

Atendendo às características do grupo de crianças, a educadora organiza a sala de acordo com as suas expectativas para que as atividades sejam realizadas com o maior sucesso possível, ou seja, a organização do ambiente educativo não deve ser definitiva, deverá ser constantemente avaliada e reajustada às necessidades emergentes do grupo. As modificações devem ser realizadas com o grupo de crianças e para o grupo, pois desse modo podem familiarizar-se com o espaço e participar no processo de (re) organização.

As áreas de interesse pretendem proporcionar a cada criança aprendizagens integradas e relacionadas com a realidade. Dada a relevância dessas áreas no desenvolvimento e aprendizagem da criança, Kishimoto (1994) refere que “a organização de espaços adequados para estimular brincadeiras constitui hoje uma das preocupações da maioria dos educadores e dos profissionais de instituições infantis” (p. 20).

De acordo com a educadora cooperante, a sala foi organizada atendendo às necessidades e interesses demonstradas pelo grupo. A sala encontra-se dividida em seis áreas: área da manta, área da biblioteca, área da iniciação à escrita e à

matemática, área do cabeleireiro, área da casinha e a área dos jogos, brinquedos e faz de conta (Apêndice n.º 17).

A área da manta – É uma área privilegiada para as conversas e para a reflexão, onde geralmente começa o dia, se contam histórias e relatam acontecimentos do quotidiano, em que se fazem pequenos jogos e são também realizadas algumas atividades de expressão musical. É de salientar que nesta área estão afixadas a tabela das presenças, a tabela do tempo e alguns trabalhos - pesquisas e mensagens positivas que as crianças realizam juntamente com os pais (Apêndice n.º 17 - Figura n.º 40).

A área da biblioteca – Tem um armário com diversos livros que as crianças podem manusear no cantinho da leitura. Referimos ainda que a área contém três almofadas que oferecem uma sensação de conforto às crianças (Apêndice n.º 17 - Figura n.º 41). Segundo Debus (2003) é importante proporcionar um ambiente favorável à leitura, na própria sala de atividades. Uma área em que as crianças e o educador possam ter acesso a uma variedade de livros, que possam “ (...) tocá-los, cheirá-los, abraçá-los, mordê-los, enfim, que vivifiquem as palavras e ilustrações ali encerradas” (Ibid., p.235).

A área da iniciação à escrita e à matemática – É constituída por cinco mesas de trabalho para que as crianças realizem tarefas relacionadas com essas aprendizagens (Apêndice n.º 17 - Figura n.º 42).

A área do cabeleireiro – Aqui, as crianças desenvolvem a expressão dramática, usam livremente a sua imaginação, desempenhando vários papéis sociais, imitando constantemente os adultos. Possuí alguns acessórios de beleza (Apêndice n.º 17 - Figura n.º 43) e as crianças assumem a profissão de cabeleireira (o).

A área da casinha – Nesta área as crianças assumem diferentes personalidades e tarefas, com a finalidade de representar uma família. Estas brincadeiras de faz de conta são importantes para o desenvolvimento integral das crianças (Apêndice n.º 17 - Figura n.º 44). Este espaço possibilita que a criança esteja envolvida “ (...) no quotidiano através de experiências de um papel social. É uma imersão na célula

social básica – a família -, seus papéis e suas relações interpessoais específicas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 66).

A área dos jogos – Esta área fica situada na área da manta ou nas mesas, dependendo do jogo que realizam. Existem vários tipos de jogos: puzzles, legos, peças de encaixe, com vários níveis de dificuldade, que permitem estimular o desenvolvimento e interesse da criança, favorecendo as suas capacidades psicológicas, criativas (Apêndice n.º 17 - Figura n.º45).

É de referir que a organização da sala em cantinhos possibilita a rotatividade das crianças pelas diferentes áreas, o que nesta idade é fundamental. A organização por áreas tem como principal objetivo saber trabalhar em grupo, cumprindo as regras que as atividades lhes exigem e respeitando o trabalho dos restantes grupos. Proporcionando ainda uma variedade de situações e de oportunidades que estimulam a criatividade nas crianças. Toda a aprendizagem que advém daqui torna-se um suporte central para o conhecimento sobre o mundo, pois a criança “escolhe, usa e manipula” fazendo dessa experiência uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85).

2.3. Caraterização do Grupo

A minha intervenção educativa no JI foi realizada na sala dos 5 anos. Tendo em consideração a observação e as conversas informais estabelecidas com a educadora, em descontraída interação, realizámos sempre uma articulação com projeto curricular de sala que já se encontrava definido. Este grupo é heterogéneo ao nível de vivências, motivações, interesses e capacidades. É constituído por vinte e duas crianças sendo oito do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos. Segundo as OCEPE, “ há diferentes fatores que influenciam o modo próprio do funcionamento de um grupo, tais como, as caraterísticas individuais que o compõe, o maior ou menor número de crianças de

cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (M.E., 1997, p.35).

A maioria das crianças tem vindo a ser acompanhada desde a creche sempre pela mesma educadora, fator que tem contribuído para uma boa adaptação das crianças à instituição.

O grupo é bastante dinâmico, autónomo e manifesta curiosidade e vontade de aprender mais. Possuem uma grande capacidade de descoberta dos pormenores. É de salientar que neste grupo existem duas crianças que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEEP), manifestando problemas na relação com os outros e na aceitação de regras, assim como algumas dificuldades a nível cognitivo e de linguagem. Por isso, estão a ser acompanhadas por uma educadora de apoio e por uma terapeuta da fala.

Quanto ao processo de socialização e conhecimento do outro, este grupo apresentou algumas dificuldades próprias da idade, designadamente, ao nível da gestão de conflitos, saber esperar pela sua vez e na partilha de brinquedos.

O grupo demonstrou uma razoável capacidade de atenção e realização, organizando-se facilmente no momento da escolha das atividades. Revelaram-se crianças bem-dispostas, participativas, curiosas, sociáveis e, sobretudo, muito afetuosas. A dinâmica do grupo foi muito boa, gostavam de brincar juntos e procuravam sempre companhia para os jogos livres. A área da casinha é sem dúvida o espaço de eleição, havendo com frequência disputas entre os candidatos deste cantinho. Quanto às preferências do grupo, estas manifestaram-se nas brincadeiras livres, jogos de maior dimensão, jogos de construção e atividades de expressão plástica.

As crianças revelaram algumas dificuldades em esperar pela sua vez exprimindo vontade de participar todas ao mesmo tempo.

Verificou-se a existência de laços de amizade, confiança e uma grande cumplicidade entre os colegas, com a educadora e ajudantes da ação educativa porque todos já se conhecem muito bem. Nesta relação pilar para o desenvolvimento

das crianças em que se conhecem os gostos, os anseios e as dificuldades de cada uma, o importante é “estabelecer maior interação social com as crianças, questionando, respondendo, instruindo, elogiando, e confortando” (Portugal, 1992, p.73).

Relativamente ao cumprimento das tarefas básicas, o grupo demonstrou bastante autonomia, quer a nível da higiene pessoal, quer ao nível da alimentação. Quanto ao repouso, todas as crianças dormiam a sesta e constatámos que se sentiam mais predispostas às atividades propostas quando descansavam.

Não podemos esquecer que cada criança, independentemente da idade, tem as suas características que a distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento.

2.4. Organização da Rotina

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), a rotina diária propicia “às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (p.226). Também Zabalza (1998) considera que as rotinas têm “um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (p.52).

As situações de rotina constituem momentos privilegiados de interação adulto/criança, durante as quais ele pode conversar com a criança, criar, jogar, falar e sorrir. É criada, deste modo, uma relação afetuosa com cada uma, respeitando a sua individualidade e as suas diversas necessidades.

Assim, as rotinas assumem uma grande importância no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Estas representam uma intencionalidade pedagógica, na qual, Bondioli (2004, p. 22) define-as como:

[um] conjunto das práticas, das regras, dos hábitos, das rotinas, dos acontecimentos, das atividades e dos costumes característicos de determinado contexto, que, mesmo não estando totalmente sujeito a deliberações conscientes por parte dos agentes educativos, tem de alguma forma uma influência formadora nas crianças que nesse contexto, ou melhor, a partir desse contexto, são chamadas a aprender.

O acolhimento, o tempo em grande e pequeno grupo, as refeições, a higiene pessoal, o recreio, o sono e os trabalhos nas diferentes áreas fazem parte de uma rotina diária organizada que deve ser mantida. Contudo, atendendo às necessidades de cada criança, aos diferentes ritmos, hábitos e preferências de cada uma pode existir alguma flexibilidade.

A criação da rotina diária na sala promove nas crianças sentimentos de confiança e de segurança, nos diferentes momentos ao longo do dia. No quadro n.º 3, visível no Apêndice n.º 18, descreve-se a organização da rotina diária, integrando uma breve explicitação dos diversos tempos que foram vivenciados pelo grupo ao longo do dia. A rotina diária na sala revelou-se um apoio para as crianças na tomada de iniciativa perante as atividades propostas, bem como encorajou o seu envolvimento em atividades de pequenos grupos, ou pares, implicando-as na procura de soluções para os problemas com que se foram confrontando.

No que respeita à rotina semanal, esta contempla momentos/tarefas que se realizam em dias específicos da semana - são as atividades extracurriculares (natação, judo, ballet e música). É de salientar que nem todas as crianças têm acesso a estas atividades; só participam aquelas que têm autorização dos pais.

2.5. Propostas em Colaboração com a Educadora Cooperante

Quando iniciei a segunda fase, da minha prática pedagógica já conhecia algumas características do grupo de crianças, o que me permitiu uma maior capacidade para colaborar nas atividades solicitadas pela educadora.

A primeira atividade surgiu por parte da educadora que pretendia modificar a tabela de presenças na sala, tornando-a um pouco mais complexa. Por isso, achámos importante realizar uma nova tabela totalmente construída pelas crianças. De acordo, com Calha (2007), citando Niza (1998), a tabela de presenças é uma forma de desenvolver a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos próprios de cada criança. A nova tabela tem dupla entrada, na primeira linha horizontal está a indicado o dia, o mês e a semana. Na coluna da esquerda encontram-se, na vertical, os nomes e as fotografias das crianças. As crianças marcam com um sinal convencional a sua presença diária. A importância da leitura das presenças e ausências representa uma oportunidade de desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social.

A alteração da tabela de presenças foi uma atividade bem aceite pelas crianças. Através da sua construção (Apêndice n.º 19), as crianças tiveram oportunidade de contactar com diversas técnicas de expressão plástica, como pintar (Apêndice n.º 19 - Figura n.º46), colar papéis coloridos reciclados na moldura da tabela (Apêndice n.º 19 - Figura n.º47), recortar e escrever (Apêndice n.º 19 - Figura n.º48). Este trabalho foi coletivo e as crianças puderam escolher os materiais a utilizar e as cores para os respetivos dias da semana, desenvolvendo deste modo, a correspondência termo a termo (o dia da semana corresponde a uma cor). Com esta atividade pretendemos que desenvolvessem a sua autonomia e exprimissem os seus interesses. O produto final foi uma tabela elaborada ao seu gosto.

Esta atividade decorreu calmamente, sem grande confusão, com o grupo bastante envolvido e demonstrando satisfação com a nova tabela. Isto foi mais visível quando as crianças tiveram oportunidade de registar a sua presença, marcando uma cruz na tabela (Apêndice n.º 19 - Figura n.º49).

A planificação destas atividades teve em conta o tema abordado na sala sobre a “Poluição” (Apêndice n.º 20), surgindo para as sensibilizar e alertá-las para um dos grandes problemas atuais e levando-as a compreender a importância da reciclagem e a relevância que o seu ato tem para o meio ambiente. Esta escolha vai ao encontro do referido por Martins et al. (2009), em que “a criança deverá vivenciar experiências e

situações diversificadas, refletindo sobre as mesmas para que lhe proporcionem oportunidades de despertar a sua curiosidade e interesse pelo mundo à sua volta, adquirir novos conceitos e percepções” (p.13) enquanto desenvolve o gosto pelo ambiente.

Para introduzir a pedagogia de projeto, resolvemos colocar um conjunto de questões sobre o tema da poluição, que serviu de mote para a elaboração da teia sobre esta temática (Apêndice n.º 20 - Figura n.º50). A poluição e a identificação de formas de a reduzir foram alguns dos assuntos a que as crianças deram ênfase. Como tal, a nossa opção foi sempre dinamizar atividades que lhe proporcionassem uma visão da realidade. As crianças tiveram oportunidade de visualizar um power point, vídeos no computador e imagens reais de lixo nas ruas. Tudo isto lhes permitiu associar os conhecimentos com a realidade da poluição.

Depois de todo este procedimento as crianças fizeram um registo gráfico sobre o que para elas era a poluição (Apêndice n.º 20 - Figura n.º51). Esta foi uma experiência que se revelou muito pertinente porque conseguiram transmitir através do desenho as suas ideias, podendo partilhá-las com todo o grupo (Apêndice n.º 20 - Figura n.º52). O objetivo principal é que compreendam a importância de reciclar e saber cuidar do meio ambiente. Neste âmbito, acharam por bem construir os ecopontos (Apêndice n.º 20 - Figura n.º53), para que toda a comunidade do JI pudesse usufruir deles (Apêndice n.º 20 - Figura n.º54).

A nossa meta é que todas as pessoas se sintam comprometidas com a sua realidade local e possam, através de mudanças nos seus hábitos, começar a integrar valores e atitudes que sejam benéficos para a conservação e proteção do meio que os rodeia. Neste sentido, elaboraram um placar (Apêndice n.º 20 - Figura n.º55) para que as pessoas tomem consciência que a saúde do nosso planeta está nas mãos de quem o habita.

Para a consolidação dos conceitos aprendidos sobre o tema da poluição, realizaram um jogo em que tinham de colocar as imagens de diferentes resíduos correspondentes a cada ecoponto (Apêndice n.º 20 - Figura n.º56). Ao longo deste trabalho de projeto, foi também explorada uma canção alusiva ao ambiente, tendo

como título “Vamos lá Reciclar” (Quadro n.º 4 -Apêndice n.º 20) e na qual quisemos interagir com as outras salas, incluindo a creche. Para tal, as crianças elaboraram um convite (Apêndice n.º 20 - Figura n.º57), solicitando toda a comunidade do JI a assistir a uma pequena apresentação (Apêndice n.º 20 - Figura n.º58). Durante a apresentação, as crianças revelaram-se bastante empenhadas, participando com grande dinamismo.

Ainda no âmbito destas experiências, aproveitamos o facto do espaço exterior estar sujo com lixo para, equipados com luvas próprias e sacos de recolha do lixo, proceder à sua limpeza (Apêndice n.º 20 - Figura n.º59). As crianças mostraram-se sensibilizadas e disponibilizaram-se para a sua recolha. Posteriormente, o grupo foi orientado no sentido de reconhecer a importância da reciclagem e o lixo recolhido foi colocado nos respetivos ecopontos (Apêndice n.º 20 - Figura n.º 60).

A melhor lição que se pode dar a uma criança é aquela que se passa através do exemplo. As crianças necessitam de saber o porquê das coisas para poder atuar no meio que as rodeia e dar um sentido lógico e verdadeiro à sua ação.

No seguimento das atividades realizadas anteriormente sobre a poluição, achámos importante abordar as suas consequências ao nível do planeta Terra. Durante a conversa na manta, fomos questionando as crianças sobre o planeta Terra (Apêndice n.º 21), bem como a sua constituição, se o sol é uma estrela, o que sabiam sobre a lua e como acontece o dia e a noite. Assim, começámos por realizar algumas experiências para dar resposta às questões levantadas pelo grupo. Uma das questões dizia respeito ao dia e à noite e, para que as crianças compreendessem melhor, realizámos uma experiência utilizando um globo terrestre e um foco de luz. As crianças observaram que o globo ia rodando à volta do seu eixo, uma parte ficava iluminada pelo foco de luz, que representava o sol (dia), e a outra parte ficava às escuras (noite) - (Apêndice n.º 21 - Figura n.º 61).

Após esta experiência explicámos-lhes através de uma simulação os efeitos da camada do ozono. Esta era representada por um véu com alguns buraquinhos, para que as crianças compreendessem que a camada do ozono se encontra na atmosfera e funciona como uma barreira contra as radiações ultravioletas do sol. Se esta camada

do ozono desaparecesse, a vida na Terra acabaria. Nesta experiência as crianças tiveram oportunidade de experienciar o efeito do calor do foco representando o sol, colocando a mão entre o foco de luz e o véu, verificaram que era muito quente e, de seguida, colocaram a mão depois do véu verificando que o calor era menos intenso. Daí concluíram que a camada do ozono é importante para o nosso planeta (Apêndice n.º 21 - Figura n.º 62).

A participação das crianças foi muito ativa, pois todas quiseram explorar esta experiência. Seguidamente, fizeram o registo gráfico do que observaram conseguindo assim, representar no papel o que vivenciaram (Apêndice n.º 21 - Figura n.º 63).

Para a consolidação dos conhecimentos da experiência anterior, optámos por trazer uma história relacionada com o tema: *“Porque Existe o Dia e a Noite”*. As crianças mostraram-se recetivas à história, estando atentas no decorrer da mesma (Apêndice n.º 21 - Figura n.º 64). Algumas iam intervindo e fazendo comentários sobre a mesma. Com a leitura desta história pretendíamos que compreendessem o que é o dia e a noite e reconhecessem o movimento da rotação da terra.

Para concluir, explorámos a canção *“O Dia tem 24 horas”*, com o auxílio do CD, cantando e fazendo gestos a acompanhar a música. Mostraram-se um pouco inibidas no início mas, logo de seguida, quando começaram a interiorizar a letra, mostraram-se muito entusiasmadas.

Tendo em consideração que a educadora orienta as suas atividades utilizando a metodologia de projeto, pretendemos levar a cabo o nosso projeto utilizando mesma metodologia. Este foi uma sequência das atividades que se realizaram ao longo do estágio. As crianças deste grupo demonstraram muito interesse sobre os problemas que afetam o planeta Terra. Numa das conversas em grande grupo colocaram as suas dúvidas e surgiu a seguinte questão *“A Lua é uma Estrela?”*. O desenvolvimento desta questão vai ser explicitado na Parte II – Experiências-chave, capítulo 6.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPÍTULO 3 – NA CRECHE PELA PRIMEIRA VEZ...

Capítulo 3 - Na Creche pela primeira vez...

No primeiro contacto com a sala de creche surgiram algumas questões como: O que é ser educador numa sala com bebés e crianças tão pequenas? Será alguém que só toma conta de crianças e muda fraldas, como muitas vezes ouvimos falar? É importante pois esclarecer e evidenciar a importância do papel do educador em creche.

Para Portugal (1998), “os educadores têm um papel vital (...) na prossecução dos objetivos educacionais da primeira infância” (p. 201). O educador deve ser alguém que promove o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes; alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida em decisões e escolhas para as quais ainda não tem suficiente maturidade, mas que lhe permitam, sempre que possível, o desenvolvimento da sua autonomia, autoconfiança, da sua curiosidade e capacidades.

Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento emocional. O educador deve ser alguém capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança, dada a impossibilidade de trabalhar separadamente dimensões cognitivas, afetivas ou sociais. O educador deve ter sempre em conta o temperamento e a personalidade de cada criança, o interesse dos pais e os estímulos que estes podem transmitir aos mais pequenos.

Portugal (1998) menciona que o papel dos adultos na creche não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo fundamental para aprender ao longo da sua vida. O papel do educador no desenvolvimento da criança é “proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades” (Felipe, 2001, p.31).

Assim, a tarefa com as crianças mais pequenas implica uma grande responsabilidade e grandes desafios, contrariamente aos comentários que muitas vezes levam a que as creches sejam sentidas como um “mal necessário”, ou “na creche só brincam e estão com os amigos”. Contudo, Batista da Silva (1998) refere que “sabemos hoje que a creche é uma resposta única; não um simples local de guarda, substituto da casa, nem um jardim-de-infância dos pequenos” (p.49).

Esta imagem negativa que muitas vezes se cria leva a uma desvalorização da creche e das suas funções enquanto instituição educativa que muito tem para oferecer às crianças na promoção e desenvolvimento das suas aprendizagens. Segundo Oliveira-Formosinho (1998), “a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criámos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (p.8).

“Sabemos que a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos. A maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo” (Portugal, 1998, p.124).

Consideramos relevante enquadrar o conceito de educação no contexto da creche, uma vez que este espaço representa não só um apoio social à família, mas também, uma oportunidade de formação educativa da criança.

Assim, a creche, enquanto etapa inicial do primeiro nível do sistema educativo formal, assume funções sociais e pedagógicas, integrando um currículo oculto bem definido, a partir do qual se reconhece que há conhecimentos a ser ensinados, educadores responsáveis por esse ensino e crianças que podem aprender, sendo esta uma instituição educativa onde se ensina.

Para Portugal (1998), “se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem. (...) Nesse sentido, a aplicação do currículo acontece durante as interações inerentes às duas principais

atividades da creche, cuidados oferecidos à criança e jogo, isto é, na interação com os outros (adultos e crianças) e com os objetos” (pp. 204-205).

É importante esclarecer o olhar depreciativo que se tem sobre a creche. Deste modo, é fundamental que o educador dê a conhecer o seu trabalho e mostre tudo o que se faz e a importância que tem para as crianças as suas ações quotidianas. A forma como interagimos com os pais nos eventos e nos relatórios de avaliação tem enorme relevância para que estes tomem consciência dos conhecimentos prévios de cada educador e da forma como os utiliza no atendimento personalizado com cada criança. Segundo Portugal (1998), os pais relacionam-se “melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objetivos que os educadores tentam cumprir” (p. 194).

Torna-se fundamental observar estas instituições com um olhar pedagógico sem retirar a importância do cuidar. É importante que o educador procure ser um bom profissional. Para tal, “Temos de estudar tudo, refletir, adequar, respeitar o espaço, o ritmo, a individualidade de cada pessoa inserida no grupo sala de creche” (Batista da Silva, 1998, p.50).

Consideramos que, se torna indispensável compreender que as crianças escutam, entendem e comunicam muito mais do que, às vezes, nós adultos podemos reconhecer e que, quanto mais pequenas são, mais forte é o impacto das ações e atitudes de que fazem parte dos seus cuidados e contactos quotidianos. Por isso, todas as tarefas que realizamos com as crianças, as propostas que selecionamos, as estratégias que utilizamos para as implementar, o que expressamos com as ações, as palavras, as posturas, as expressões e os vínculos que estabelecemos podem favorecer ou criar obstáculo ao seu crescimento e às suas ações.

É importante ter consciência de que ensinamos com cada ação, cada gesto, cada proposta e que todos estes passos que podem parecer insignificantes deixam marcas nas aprendizagens e no desenvolvimento infantil. É necessário dar sentido às propostas e tarefas, o que implica refletir a fim de encontrar as melhores opções em função das crianças e as propostas pedagógicas. Tal como refere Moita (2012), o educador deve ser alguém que possui uma “consciência avaliativa pessoal” (p. 53).

Assim, o papel do educador na creche passa também pela interação família/creche que deve ser privilegiada. Se, por um lado, é no seio familiar que a criança realiza a maior parte das suas relações/interações sociais, por outro, é também a família a principal responsável pela educação dos seus filhos.

Tem-se vindo a verificar que as creches são locais de desenvolvimento e aprendizagem, ricas de experiências pessoais e educacionais para as crianças e famílias, assim como para toda a equipa educativa. Neste sentido, a creche tem de ser um local aberto às famílias, sendo importante para estas conhecerem melhor o espaço onde o seu educando passa tantas horas, conhecerem os amigos, o pessoal docente e não docente.

Da minha experiência durante o estágio na creche pude constatar que os pais das crianças da sala dos 2 anos apresentavam vontade de participar de forma ativa na educação escolar dos seus filhos. Para que isso acontecesse a educadora realizou reuniões no início do ano, para informar os pais sobre o que seria feito ao longo do ano, pedindo a sua colaboração ou para um convívio ou festas em que as famílias participassem. Também a família era inserida nas planificações, estando sempre abertas a sugestões.

Esta colaboração é muito importante porque permite uma troca de saberes, sugestões e experiências e por ser um passo muito importante para o bom desenvolvimento das crianças. É essencial o educador conhecer o contexto e a história das famílias das crianças com quem trabalha, devendo valorizar a relação entre a escola e a família, já que “o impacto da vida familiar (...) afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100). Por sua vez, o objetivo comum da família e da instituição educativa é conseguir a formação integral e harmoniosa da criança. O relacionamento próximo da educadora com as famílias permite que esta conheça melhor as crianças com quem trabalha, podendo lidar com elas de maneira mais adequada.

Em suma, a relação com a família deve ser sempre privilegiada: quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de estabelecer relações de parceria, envolvendo os pais na vida da creche. Tendo sempre em atenção os sentimentos da

família, cabe ao educador da creche o estabelecimento de uma comunicação permanente, quer nos diferentes momentos do dia, quer em reuniões periódicas.

Deste modo, os ambientes escolar e familiar constituem, desde cedo, uma relação privilegiada, onde a família e a instituição desempenham funções complementares no que se refere à educação das crianças. De acordo com Ferreira (2004), “entender ambas as instituições, como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” (p. 65) é fundamental uma vez que é necessário ter em conta a experiência e conhecimentos que a criança tem antes de entrar na sala de atividades, criando uma complementaridade entre família-instituição.

Durante o estágio realizado na creche pude observar que a dinâmica comunicacional e relacional da educadora com as crianças era bastante positiva, existindo uma relação de afetividade das crianças em relação à educadora, havendo um dar e receber recíprocos. A educadora estabelece uma ligação de laços de afeto e de compreensão com a criança. O seu papel é fundamental, pois irá contribuir para a formação da cidadania da criança como indivíduo crítico, autónomo, responsável e participante. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador deverá ser capaz de relacionar-se “com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia”.

A criança em idade de creche manifesta uma grande dependência do adulto, sendo este a sua fonte de segurança e satisfação afetiva; é em torno do adulto que inicia a sua socialização. A construção de relações interpessoais positivas proporciona à criança saúde e bem-estar, propulsores de um desenvolvimento equilibrado, tornando cada momento do dia especial e único, onde o carinho é uma constante. Não devemos, pois, desvalorizar o papel de extrema importância que esta relação afetiva tem na vida da criança.

Facilitar uma prática educativa para com uma criança ou grupo implica conhecer a criança. Para Postic (1990), “a relação pedagógica torna-se educativa quando, em vez de se confinar à transmissão de saberes, ela compromete os seres num encontro onde cada um descobre o outro e a si mesmo, e onde começa uma

aventura humana onde vai nascer o adulto na criança” (p.9). Todo o pessoal da creche deverá, por isso mesmo, funcionar como uma verdadeira equipa, trabalhando em conjunto para criar um bom ambiente que responda às necessidades das crianças que a frequentam.

Em suma, depois de analisar vários estudos, Portugal (1998) refere ainda que “a creche poderá fazer com que a criança seja mais assertiva e socialmente mais interativa, mas as consequências dependem da qualidade e consistência dos cuidados substitutos fornecidos à criança” (p.178).

CAPÍTULO 4 – O CONFLITO: UMA OPORTUNIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Capítulo 4 – O conflito: uma oportunidade para o desenvolvimento da criança

Ao longo deste meu processo de permanência no JI vivenciei, por diversas vezes, a ocorrência de conflitos entre crianças, habitualmente pela disputa de algo.

As situações de conflito são vulgares entre as crianças em idade pré-escolar, na qual estas recorrem a ações como bater, morder, empurrar, gritar e dar pontapés. Nestas circunstâncias o papel dos adultos “é o de fazer com que a criança em conflito volte ao problema originário, de forma a puder encontrar uma solução possível. Isto consegue-se essencialmente por meio da linguagem” (Hohmann, Banet, & Weikart, (1992 p. 221).

Assim, os conflitos são inevitáveis no interior de uma sala de atividades, decorrente da interação social, pois é neste espaço que as crianças realizam a maioria das suas atividades. Quando ocorre uma situação de desentendimento, as crianças procuram logo o adulto para fazerem troca de queixas e acusações mútuas. A resolução deste género de situações deverá, antes de mais, passar pelas próprias crianças. O educador deverá dar espaço para que elas próprias, de uma forma independente, construam as suas próprias estratégias de resolução de conflitos em que se encontram. Deste modo, “o conflito (...) é um contexto importante para o desenvolvimento de estratégias de negociação pelas crianças e para o entendimento interpessoal que elas refletem” (Devries & Zan, 1998, p.113).

Os adultos deverão acreditar na capacidade das crianças para resolver os seus problemas. É fundamental levar as crianças a refletir sobre a situação criando ideias para a sua resolução, exercitando as suas capacidades de raciocínio e reflexão, levando, desta forma, a que adquiriram capacidades de ultrapassar os conflitos, sem a intervenção do adulto. E, segundo Brás e Reis (2012) “O educador de infância, enquanto mediador do processo educativo, deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (p. 138).

Considera-se a sala como lugar de encontro onde se estão presentes diferentes sentimentos, emoções, sensações e surge a possibilidade de gerir os conflitos para que todos possam crescer emocionalmente.

Torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos [para uma aquisição de competências sociais] em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colocar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (M.E., 1997, p. 35).

De facto, os conflitos são desafios que encontramos no nosso caminho e que há que enfrentar para conviver em paz. É importante assumir os conflitos como algo inseparável às relações sociais e dentro da sala sermos capazes de criar tarefas que ajudem a gerir os conflitos de forma adequada e positiva.

É imprescindível fomentar a base do diálogo entre as partes, assim como demonstrar coerência através de comportamento de uma figura que atue como mediador, com objetivos claros e definidos. Segundo Brás e Reis (2012), “o educador de infância, enquanto mediador do processo educativo, deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (p. 138).

A mediação caracteriza-se como uma técnica que pode ser a base para um desenvolvimento emocional superior, com menos egoísmo e maior espírito solidário e cooperativo. A mediação evita que as dificuldades impeçam acordos sobre as medidas a adotar para chegar a uma postura de equilíbrio entre as partes implicadas e sirva de ponte entre as diferentes posições. Assim, segundo Sastre e Moreno (2002) “para resolver um conflito de maneira satisfatória, é preciso tentar descentrar-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente outro” (p.52). O mediador, de uma forma imparcial, possibilita a existência de um espaço de diálogo em que prevalecem a igualdade comunicativa, a liberdade e a segurança e contribui para que cada parte possa encontrar um novo ponto de vista da perspetiva contrária, ou seja, chegar a uma solução em que as partes fiquem satisfeitas, permitindo uma situação em que, se possível, todos fiquem a ganhar.

Na primeira fase de estágio no II, a dificuldade que sentimos, logo no início, foi em estabelecer uma relação próxima com as crianças sem esquecer o papel de educador. Aprendemos que é preciso equilibrar o afeto com alguma disciplina e saber como reagir perante os conflitos entre as crianças.

Observámos que a educadora, na resolução de conflitos entre as crianças, agia como mediadora, orientando apenas um debate comunicativo e aberto entre as crianças. No entanto, importa referir que, quando há conflitos, esta tende a observar e a dar tempo às crianças para resolverem os mesmos.

Para acompanhar com eficácia as crianças nas suas tentativas de resolução de conflitos e disputas sociais é importante que os adultos se lembrem das características das crianças de idade pré-escolar, e de como elas pensam. Lembre-se que as crianças de idade pré-escolar ainda estão muito centradas em si mesmas, lutam por independência e controlo, e pensam de formas muito concretas. Dado que estas características influenciam a forma como as crianças abordam os conflitos, os adultos podem ajudá-las bastante ao reconhecer e falar dos sentimentos das crianças, ao fazer da resolução de problemas um processo ativo, e ao fornecer às crianças informação adequada quando dela necessitam (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615).

Assim, o conflito faz parte do desenvolvimento da criança, sendo a sua resolução uma oportunidade para desenvolver e aumentar a sua autoestima e confiança nas suas competências sociocognitivas. Cabe aos educadores e a todos os membros da comunidade educativa devem estar preparados para fomentar autonomia e a identidade do indivíduo no grupo e ajudar a consolidar os valores de respeito e convivência, bases para o desenvolvimento da criança.

**CAPÍTULO 5 – O DESENHO INFANTIL...MEIO DE EXPRESSÃO,
ENCONTRO E CRESCIMENTO**

Capítulo 5 – O desenho infantil...meio de expressão, encontro e crescimento

Uma das linguagens que as crianças melhor utilizam para se expressarem é, sem dúvida, o desenho. Por vezes, não conseguem dizer por palavras, mas registam no desenho as suas preocupações ou alegrias. Através deste mostram-nos o seu estado de ânimo, as suas emoções, a sua visão das coisas e a fantasia.

O desenho é para elas uma atividade lúdica que se transforma numa linguagem porque com ele querem dizer algo. Dependendo de como conhecemos a criança é um modo de expressão muitas vezes fácil de decifrar, outras vezes difícil.

Durante a implementação do projeto, as crianças elaboraram vários registos gráficos de todo o percurso realizado. A participação destas foi muito ativa e intensa pois todas quiseram registar no papel as suas vivências. Constatámos que a maior parte das crianças realizaram esta tarefa com bastante agrado, demonstrando criatividade nas suas produções.

De facto, o desenho é um meio de desenvolvimento para a criança e um instrumento que nos permite avaliá-lo. É uma atividade global, ou seja, ao desenhar a criança expressa a forma pela qual se sente existir, sendo o desenho um reflexo das suas vivências e sentimentos. Daí que este, como uma forma de expressão plástica, “não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo” (M.E., 1997, p.61).

O desenho é uma atividade que surge espontaneamente na criança; é, em primeiro lugar, um jogo com a qual se diverte e do qual necessita para crescer e se desenvolver de forma equilibrada e global. Desde que cria o primeiro traço, coloca em jogo os seus sentimentos, os seus desejos, as suas emoções positivas e negativas, dando-lhes saída, elaborando-as como nos referia, a este respeito, Luquet (1927), “a partir do momento em que a criança inicia o desenho, faz o primeiro traço no papel, já está a iniciar o jogo, transpondo os seus sentimentos, desejos e emoções, positivas ou negativas, “tirando-as” do interior para o exterior” (p.60).

Ao longo do estágio da creche e pré-escolar tivemos a oportunidade de observar produções do desenho infantil, nomeadamente, a fase dos dois aos três anos

e dos quatro aos cinco. Na sala da creche, as crianças encontravam-se na fase da garatuja, em que desenhavam pelo prazer de mover o seu próprio corpo e, regra geral, os traços eram largos e de diferentes cores, enchendo toda a superfície.

Segundo o autor, o importante para a criança “é executar movimentos com a mão que estando munida de acessórios variados, deixa num suporte, tal como uma folha de papel, traços que não existiam antes” (Luquet, 1969, p. 136).

A fase da garatuja é marcada por ainda não existir uma relação fixa entre o objeto e a sua representação, apesar de, nesta fase, a criança poder já dizer o que vai desenhar.

Nesta faixa etária o mais importante é a segurança afetiva, a motivação, a motricidade, a liberdade e o espaço. Não convém intervir muito e de forma direta mas é essencial que estejamos atentos para ajudar a criança no momento em que esta não possa resolver, por si só, a dificuldade. Devemos estar disponíveis para a estimular quando se sente desanimada com o resultado final e sugerir-lhe opções; é o nosso papel valorizar, acima de tudo, o processo e não o produto final, reforçando sempre o valor do seu trabalho.

Na sala do pré-escolar, as crianças encontravam-se na fase do realismo intelectual, representavam no seu desenho todos os elementos reais, mesmo os invisíveis, desenhavam de uma forma cada vez mais pormenorizada sem perder a criatividade.

As crianças selecionam os objetos que lhes são mais significativos e são estes que reproduzem no papel. O desenho é utilizado como expressão de tudo o que lhes está a acontecer. Assim, a criança começa a representar fielmente o objeto como o vê, apresentando no seu desenho “não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só tem existência no espírito do desenhador” (Luquet, 1969, p.160).

Todas as crianças gostam de desenhar; é uma necessidade que sentem, uma forma de manifestação das suas vivências, um ato espontâneo. A criança desenha brincando de livre vontade e de forma natural. Daí que, o desenho enquanto meio

potenciador de expressão nunca deve ser imposto ou forçado, a escolha livre dos temas e das cores deve ser promovida e é importante que a criança se sinta descontraída nessa tarefa.

Cabe ao educador a função de atuar como modelo capaz de valorizar a criança como ser individual, não deixando de parte nem o processo nem o produto do seu trabalho. Compete também ao educador criar um ambiente adequado na sala, aberto às experiências estéticas e promovendo a segurança da criança na sua própria capacidade expressiva, respeitando a sua liberdade e espontaneidade. De acordo com as OCEPE (M.E., 1997):

Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução (p.61).

As crianças desenhavam sempre para alguém, nem que seja para elas mesmas. Fazem-no para comunicar com alguém, para lhe contar qualquer coisa. Põem a descoberto uma parte de si próprias e estabelecem um diálogo com aqueles a quem mostram as suas produções. Para ajudar a decifrar o desenho ninguém melhor do que a própria criança pois, o verdadeiro interesse nessas questões compensará plenamente o esforço realizado, levando o adulto a compreender os seus sentimentos. A nossa tarefa de adultos é compreender e responder ao que a criança nos comunica com os seus desenhos.

Foram vários os momentos durante o estágio em que estabelecemos um diálogo com as crianças sobre o registo gráfico dos seus desenhos. Assim, o desenho infantil “é um dom saído de suas próprias mãos e de que ela espera um cumprimento ou um julgamento, pois a criança desenha por seu próprio prazer e para dar prazer a alguém” (Arfouilloux, 1988, p. 129)

Para nós adultos, o desenho infantil “é como uma janela aberta para uma “terra incógnita”, um continente perdido, onde moramos há muito tempo, e que é o domínio de seres muito enigmáticos: as crianças. Do nosso lugar de adulto, o que

vemos por essa janela” (Arfouilloux, 1988, p.128) pode parecer-nos um pouco desajeitado, no entanto, é um mundo imaginado pela criança, representado nas suas produções gráficas.

Quando as crianças fazem “gatafunhos” no papel ou quando desenham objetos e pessoas, dificilmente identificáveis por nós adultos, pensamos no que essas linhas significam para a criança e como ensiná-las a perceber o mundo. Mas a criança vai descobrindo por ela própria esse mundo, é preciso sim vivências e muito papel e lápis...

Os desenhos das crianças são, na maior parte das vezes, uma tentativa pensada de desenhar algo. As crianças parecem pensar de uma forma misteriosa e sentimos a necessidade de saber mais e mais acerca delas. No entanto, vamos conhecendo os seus gestos, a realidade onde está, a sua família, o que valoriza e depressa vamos identificando os seus traços, porque são seus e cada criança tem uma forma de colocar no papel aquilo que valoriza. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 515),

“para que o adulto descubra, a partir da criança, aquilo que ela está a desenhar e a pintar, em vez de chegar precipitadamente a conclusões baseadas na sua interpretação adulta daquilo que é a arte da criança (...) é sentar-se junto de uma criança que está a pintar ou a desenhar e limitar-se a ver e a ouvir”.

De acordo com os mesmos autores (2011, p.515), “ouvir e observar o trabalho em progresso dá aos adultos uma visão daquilo que o desenho ou pintura significa para a criança”.

Em jeito de conclusão, deixamos as palavras do pequeno Príncipezinho, “o insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2 fez-me desanimar. As pessoas grandes nunca compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, ter sempre, sempre, de lhes dar explicações” (Saint-Exupéry, 1995, p. 8).

CAPÍTULO 6 – IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO

Capítulo 6 – Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico

Durante a primeira fase de estágio tivemos o privilégio de conhecer o contexto educativo e o grupo de crianças onde desempenhámos a nossa intervenção educativa.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (M.E., 1997, p.25)

A observação é de extrema importância na prática do educador, pois esta permite o conhecimento da criança, nomeadamente no que diz respeito às suas capacidades, interesses e dificuldades. Esta também possibilita o conhecimento do contexto familiar e do meio em que a criança está inserida. Assim, pode efetuar-se uma diferenciação pedagógica adequada tendo em conta a individualidade de cada criança.

O educador está constantemente a observar o comportamento de cada criança e deve atuar tomando decisões refletidas para que possa possibilitar-lhe um crescimento e desenvolvimento harmonioso. Foi o que nós sentimos, pois à medida que os dias foram passando fomos conhecendo, um pouco melhor, as crianças e a nossa relação cresceu. Quando iniciámos a segunda fase da prática pedagógica já conhecíamos algumas características do grupo de crianças. Já existia também uma relação de proximidade e de afeto, o que nos permitiu uma maior capacidade para a realização das planificações.

Gostaria de referir que a educadora cooperante, para além de nos oferecer sempre exemplos de boas práticas, também nos permitiu vivenciar algumas atividades inerentes ao seu cargo. Esta oportunidade foi muito positiva para a nossa integração e aprendizagem.

Relativamente às atividades realizadas na segunda fase, embora em todas elas as crianças se mostrassem envolvidas, aquela a que deram mais ênfase foi à da temática da poluição. A educadora, no projeto curricular de sala intitulado “*Um Raiozinho de Sol*”, pretendia que este tema servisse de fio condutor para outros, como o planeta Terra e o Espaço.

O miniprojecto sobre a poluição teve a duração de seis dias e foram realizadas várias conversas e registos individuais, onde se perguntou: O que é a Poluição?; Porque o planeta está doente?; Como podemos limpar o planeta?; O que já sabemos?; O que queremos saber?; Onde fomos pesquisar?; O que descobrimos?. Depois de vários diálogos em grande grupo, as crianças decidiram o que queriam fazer e foram registando as suas ideias/opiniões, numa teia elaborada por elas.

Nesta temática foi utilizada a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) que se define como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3). Um dos grandes objetivos da MTP é encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças.

Ao longo desta fase de estágio, percebemos que devemos ter em conta os interesses e as opiniões das crianças nas nossas programações, pois este aspeto, além de enriquecer o nosso trabalho, vai também torná-lo único. Foi com este miniprojecto que aprendemos a questionar as crianças, afim de saber o que queriam fazer e quais os temas que gostariam de abordar. Pudemos constatar com esta aprendizagem que o educador deve ter uma ideia prévia do que quer fazer e desta forma conduzir o diálogo com as crianças, atendendo às suas opiniões e sugestões.

Assim, nestes momentos o educador tem um papel determinante, ajudando as crianças a falar sobre os assuntos, fomentando o diálogo e a discussão e a encontrar as suas próprias conclusões.

A realização do mapa conceptual ou teia foi um trabalho em que as crianças estiveram bastante envolvidas e isso foi visível no produto final (Apêndice n.º 23 – Figura n.º 93). É ainda de assinalar a participação da família, no decorrer das atividades. Esta envolvimento foi demonstrada pelas crianças nas pesquisas que

traziam de casa sobre os temas abordados na sala. Considerámos fundamental a interação com as famílias pois entendemos que esta colaboração favorece o desenvolvimento equilibrado da criança. Tentámos sempre estabelecer relações positivas com os pais. Segundo Sousa (1998), “a relação entre os pais, professores e alunos é algo que ocorre em qualquer circunstância, pois eles estão em permanente contacto, pelo menos através da criança” (p.155).

Esta fase de estágio foi muito importante para o nosso enriquecimento profissional, uma vez que fomos ficando cada vez mais à vontade nas conversas com as crianças, ganhando mais confiança e aprendendo a dialogar com elas. Uma das dificuldades com que nos deparámos foi a gestão do tempo, pois as ideias eram muitas e o tempo pouco, o que dificultou a realização das tarefas propostas. No entanto, estes aspetos fizeram com que tivéssemos um conhecimento mais profundo da dinâmica do grupo e da própria instituição. Procurámos nas planificações seguintes gerir as atividades consoante o tempo disponível. Este aspeto foi essencial para nos orientarmos nas planificações seguintes.

Ao iniciar a terceira fase da nossa prática pedagógica estávamos mais à vontade com o grupo da sala dos cinco anos. A experiência adquirida nas fases anteriores possibilitou um conhecimento mais profundo das nossas capacidades e das do grupo e permitiu uma melhor realização das atividades. Cada um de nós é fruto da interação das suas características pessoais com a sua época e o seu meio. Apenas se consegue um conhecimento mais real e verídico de cada sujeito quando se permanece, interage e convive com ele de uma forma regular e aberta. Neste sentido, após algum tempo de contacto com o outro começamos a percebê-lo e conhecê-lo melhor nas suas vertentes, mais pessoais e individualizadas.

Pudemos observar, ao longo destas três fases, os progressos realizados por algumas crianças a nível da verbalização e socialização. Fomo-nos conhecendo melhor e as crianças mais tímidas deixaram de ter uma atitude tão reservada e, no final, já se mostravam mais participativas e integradas no grupo. Esta evolução foi visível nos diálogos e atividades em grande grupo.

Nas nossas planificações tentámos que as crianças vivenciassem aprendizagens relacionadas com literacia científica. É importante que tenhamos sempre presente que “as aprendizagens que a criança realiza (...) decorrem principalmente da ação, da manipulação que faz dos objetos que tem à sua disposição (...) através da sua interação com os objetos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem que se fazer assim” (Martins, et al. (2009), p. 12).

Todo o percurso realizado foi fundamental para a implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico.

6.1. Metodologia de Projeto: “A Lua é uma estrela?”

O presente projeto encontra-se integrado no Projeto Curricular de Sala dos cinco anos “Um Raiozinho de Sol”.

Tendo em consideração que a educadora orienta as suas atividades utilizando a MTP foi neste sentido que levámos a cabo o nosso projeto.

Esta foi a sequência das atividades que se realizaram ao longo do estágio. As crianças deste grupo demonstraram muito interesse sobre os problemas que afetam o planeta Terra. Daí que numa das conversas em grande grupo, em que as crianças colocavam as suas dúvidas, surgiu a seguinte questão “*A Lua é uma estrela?*”. Foi com ela que começámos por dar corpo ao nosso projeto.

Num primeiro momento julgámos ser pertinente esclarecer o conceito de projeto em educação de infância segundo alguns autores.

A palavra projeto deriva da palavra latina *projectu* e relaciona-se com o verbo latino *projectare* que significa “lançar para diante” (Vasconcelos, 1998. p.132). Contudo, na educação, a palavra projeto, abrange um grande número de definições.

Em educação de infância ouvimos falar em Projetos Educativos, Projetos Pedagógicos, Projetos Curriculares, Pedagogia de Projeto, Trabalho de Projeto, Metodologia de Projeto. Deste modo, segundo Mendonça (2002), um projeto funciona como um “andaime” de suporte à aprendizagem das crianças. Qualquer projeto pressupõe um ponto de partida que pode ser um desejo, uma curiosidade ou até um problema que se pretende resolver.

Segundo Katz e Chard, (1997), um projeto é um estudo aprofundado de um determinado tópico ou assunto. Este pode ser realizado individualmente por um pequeno grupo ou por todo o grupo/turma de crianças que se podem envolver, sendo que na EPE as crianças “tendem mais a trabalhar nos projetos em pequenos grupos do que individualmente, ou em conjunto com toda a classe” (pp.3-4). Também referem que “o trabalho num projeto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (p.3). Um projeto acontece num contexto específico, num tempo e num espaço determinado. No entanto, tal como refere Vasconcelos (1998), um *Projeto*, deve ser flexível, para que se possam adaptar os meios aos fins ao longo da sua evolução progressiva.

Para Vasconcelos (1998) citando E. Leite, M. Malpique e M. Santos (1989) “o trabalho de projeto é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (p.131). Neste sentido, “a pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas, (...) pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p.133).

6.2. Fundamentação do Projeto: “A Lua é uma estrela?”

Com este projeto pretendíamos incidir fundamentalmente na área de Conhecimento do Mundo, pois esta “ inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social (...) ou que se relacionam com o seu meio próximo”, (M.E., 1997, p.81) como, por exemplo, explorar o globo terrestre, reconhecer os movimentos de translação e de rotação da terra e explorar o sistema solar. Contudo, é pertinente também referir que, neste projeto, abordámos de modo articulado, a área da Comunicação e Expressão, bem como a área da Formação Pessoal e Social, uma vez que, neste contexto, e tal como é referido nas OCEPE (M.E., 1997), “ todas as áreas de conteúdo constituem (...) formas de conhecimento do mundo” (p.79).

De acordo com Katz et al. (1998), ao ser aplicada uma pedagogia de projeto, as crianças adquirem novas aprendizagens e novos conhecimentos, nomeadamente a nível de saberes, competências, disposições e sentimentos. Assim, as crianças aumentam os seus conhecimentos acerca de determinados assuntos, objetos, pessoas, encontrando e estabelecendo relações entre as informações recolhidas; adquirem competências, aprendendo a trabalhar em equipa, a colaborar e cooperar com outros, a resolver problemas, a investigar. Deste modo, as crianças aprendem também e, acima de tudo, a “...gostar de aprender”, a ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas, aventureiras. Estas aquisições fazem assim com que a criança sinta mais confiança em si mesma, e nas suas capacidades, e aprenda a não desistir perante as dificuldades e os problemas (pp.153-154).

Uma vez que um projeto deve ser de carácter flexível, o nosso, ao longo da sua implementação, esteve aberto a qualquer alteração que se revelasse pertinente de forma a ter em conta o interesse de cada criança e do grupo.

Procurámos que este projeto fosse ao encontro do projeto curricular de sala, tendo em conta os interesses, necessidades e as características individuais das crianças e do grupo.

Assim, cabe-lhes a elas escolher o caminho a prosseguir, desenvolvendo o seu sentido crítico, sendo este um dos objetivos que pretendíamos com a sua implementação.

Cabe a nós educadoras oferecer à criança tempo e espaço, recursos, ocasiões de interatuar, de assumir responsabilidades e de superar os outros.

6.3. Fases do Projeto: “A Lua é uma estrela?”

1ª Fase: Definição do Problema

Numa primeira fase, a **Definição do Problema**, “as crianças fazem perguntas, questionam. Um projeto pode ser iniciado com um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação problema” (Vasconcelos, 1998, p.139). “Esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo” (Vasconcelos, 1998, p.140), pois é nestes momentos que as crianças partilham os seus saberes acerca do assunto a investigar.

Nesta primeira fase demos início ao projeto com a questão “*A Lua é uma estrela?*” (Apêndice n.º 22), levantada por uma das crianças. Para introduzirmos este tema achámos pertinente realizar uma dramatização entre o astronauta e a lua, representada pelas duas estagiárias.

Esta dramatização deu origem a outras questões como: “Quais são os nomes das fases da lua?”, “A que sabe a lua?”, “Quais são os planetas?”, “Como estão os planetas no espaço?”, “Como construir um foguetão?”, “Como se veste um astronauta?”. Durante a apresentação, as crianças estabeleceram um diálogo com o astronauta e a lua, mostrando-se bastante entusiasmadas em saber mais coisas sobre o espaço (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 65). Por sua vez, a lua e o astronauta disseram às crianças que tinham que partir todos juntos à descoberta das respostas para estas questões. Para se sentirem como exploradores do espaço, foi assim que, no dia

seguinte, procuraram as peças do foguetão à volta da escola já que o astronauta lhes havia dito que tinha perdido partes do foguetão (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 66).

No momento de diálogo em grande grupo partilharam-se saberes, ideias e experiências daquilo que as crianças já conheciam acerca do tema, com o objetivo de procurar respostas para responder às suas dúvidas. Esta “troca de experiências ajuda também os educadores de infância a saber quais as crianças que já possuem muitos conhecimentos sobre o tema em estudo e quais as que apenas têm uma experiência muito limitada do mesmo” (Katz & Chard, 2009, p.103).

Seguidamente foram registadas pelo adulto as ideias das crianças sobre o assunto: “o que sabem?”, “o que desejam saber?”, “onde vamos pesquisar?” e “o que queremos fazer?”. Estas questões serviram de base para a construção da teia inicial.

Nesta fase as crianças fizeram desenhos acerca do astronauta e da lua, como forma de partilharem o que vivenciaram (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 67).

2ª Fase: Planificação e Lançamento do Trabalho

Na segunda fase, a de **Planificação e Lançamento do Trabalho**, tornou-se mais fácil para as crianças perceber o que realmente se ia fazer. Deste modo, é “importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê” (Vasconcelos, 1998. p.142). O adulto tem, neste sentido, um papel importante na organização do grupo, aconselhando-o, orientando-o, dando ideias e até registando em novas teias essas mesmas ideias.

Durante esta fase, a elaboração da teia deve ser feita, pois através desta consegue-se ter noção do rumo que o projeto vai tomar. Nela formulam-se questões às quais se pretende dar resposta ao longo da execução do projeto.

Na primeira fase do projeto já tínhamos dado início à construção da teia, na qual as crianças tinham realizado o registo com as seguintes questões: “O que

sabemos?”, “O que queremos saber?”, “O que queremos fazer?”, “Onde vamos pesquisar?”. Estas questões ajudam na planificação do trabalho a realizar. A planificação com as crianças “surge (...) como um instrumento de trabalho que cria espaços de autonomia e de decisão para as crianças” (Costa & Pequito, 2007, p.111).

Nesta fase, as crianças já tinham respostas para algumas das questões levantadas na teia, nomeadamente: “onde vamos pesquisar?” e “o que pretendemos fazer?”. Dando resposta a estas questões, mencionaram que podíamos pesquisar nos livros, revistas, internet e pesquisas com a família (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 68). E pretendiam com este projeto construir um foguetão; visitar a lua e os planetas; elaborar uma história; aprender canções sobre o espaço e fazer jogos.

Através destas perguntas, as crianças conseguem encontrar as etapas que constituem o trabalho de projeto e que percurso devem seguir.

Com o evoluir do projeto, as crianças começaram a ter consciência do caminho que pretendiam seguir, por onde deveriam começar, o que fazer e como se iriam distribuir as diferentes tarefas (Vasconcelos, 1998).

3ª Fase: Execução

Durante esta fase, segundo Katz e Chard (2009), é importante que o educador promova a aquisição de novas informações e conhecimentos, tentando dar resposta às questões e dúvidas levantadas sobre o tema do projeto na fase inicial, sendo este o principal objetivo.

Então, as crianças começaram a concretizar o que pretendiam fazer. Iniciaram um diálogo em grande grupo sobre o que para elas era um foguetão, no sentido de posteriormente pesquisarem acerca do mesmo, para depois cada uma das crianças desenhar o seu projeto de foguetão (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 69), uma vez que estas pretendiam construir um foguetão para visitar a lua e os planetas.

Após a eleição do melhor projeto pelas crianças, realizada através da votação com peças de encaixe (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 70) procedeu-se à sua construção.

Durante esta fase de execução, as crianças pretendiam elaborar um livro com todo o percurso do projeto. Deste modo, as tarefas foram divididas: enquanto uns se ocupavam da construção do foguetão (na pintura) (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 71), outros elaboravam o livro através da colagem de papéis de jornal em forma de figuras geométricas, na capa, contracapa e guardas do livro (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 72) e outro grupo realizava os desenhos para a ilustração do livro (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 73).

Houve a necessidade de as crianças se reunirem em grande grupo para fazer o ponto de situação, analisando, pesquisando e conversando acerca do que queriam fazer. Daí, a execução das tarefas ter surgido de acordo com a evolução do projeto.

Além destas atividades, as crianças construíram os capacetes, com material reciclado (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 74). Como pesquisaram várias informações sobre a lua e as respetivas fases (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 75), achámos pertinente realizar um jogo para que adquirissem um conhecimento mais aprofundado, mas de uma forma lúdica, através da expressão corporal (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 76).

Para desenvolverem os seus conhecimentos sobre a lua trouxemos, para a instituição, um telescópio para que as crianças pudessem manusear e explorar esse instrumento de observação (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 77).

Sendo um dos objetivos das crianças visitar a lua e os planetas, nesta fase quisemos que a família também se integrasse no projeto. Para isso, solicitámos os pais, através de um comunicado, para nos ajudarem na elaboração do fato de astronauta. Como podemos verificar no seguinte quadro n.º 5:

Quadro n.º 5:

Queridos Pais,

Na nossa sala estamos a desenvolver o projeto **“A Lua e o Espaço”**, assim queria muito que me ajudassem a construir o meu fato de astronauta.

Levo para casa dois sacos de plástico branco, um para fazer o casaco e outro as calças.

Em anexo vai a imagem que explica como fazer a botija do oxigénio.

O capacete vamos construí-lo na sala,

Obrigado! Mil Luas!

Como surgiu a ideia de construir um planetário na instituição, as crianças sentiram a necessidade de recolher novas informações sobre os planetas para procederem à elaboração dos elementos que fazem parte do espaço. Logo, as tarefas foram igualmente divididas: a pintura dos planetas (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 78), escrever o nome dos planetas (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 79), o título do livro e da teia (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 80), a pintura do papel de cenário para fazer a órbita (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 81), a colagem do papel crepe para a bandeira de Portugal (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 82) e finalizar a teia com desenhos alusivos ao tema (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 83).

As crianças acharam por bem dar um nome ao foguetão. Num diálogo em grande grupo disseram vários nomes e fizeram uma votação, escolhendo aquele que gostaram mais. O nome eleito foi “Foguetão Missão Trovão”, que posteriormente foi colocado na entrada do planetário (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 84).

É importante durante a execução do projeto que as atividades sejam diversificadas (elaboração de desenhos, pinturas, quadros, mapas, gráficos, livros, atividades de expressão corporal, entre outras) e que permitam às crianças encontrar respostas às questões apontadas na segunda fase do projeto. Através disto, pretende-se que a sala de atividades se transforme num “laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005, citado por Vasconcelos, 2011, p.16).

Para que o grupo de crianças consolidasse as aprendizagens sobre os planetas, realizámos um jogo psicomotor que consistia na contagem e na ordem dos mesmos. Primeiramente, uma criança era escolhida para representar o sol e as restantes os planetas; de seguida, a criança que representara o sol chamava aleatoriamente um planeta, dando uma indicação, por exemplo: “Saturno corre!” e este tinha que correr para junto do sol.

É de salientar que cada criança tinha na mão a imagem do planeta correspondente. No jogo seguinte, para trabalhar a ordem dos planetas, a criança que representava o sol chamava por ordem os planetas e estes teriam que se colocar na ordem como estão no sistema solar (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 85).

Ao longo desta fase, fomos registando as ideias das crianças para a construção do livro, assim como, os registos gráficos sobre as atividades que foram realizando.

É de referir que todos os grupos foram alternando e todas as crianças participaram nas atividades propostas.

4ª Fase: Avaliação/ Divulgação

Esta representa a última fase do projeto. Vasconcelos (2011) menciona-a como a “fase da socialização do saber” (p. 17). É a fase que permite a avaliação e a divulgação para diferentes pessoas: pais, encarregados de educação, outras salas do JI e creche.

É importante que nesta fase exista uma reunião em grande grupo para resumir o que se aprendeu e que “a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p.105).

No culminar deste projeto, as crianças tiveram oportunidade de registar na teia o que descobriram, assim como, apresentar, a toda comunidade educativa e famílias, o planetário construído pelas próprias crianças, para que este se

aproximasse o mais possível do real colocámos areia no chão e por cima o plástico das bolinhas.

Esta divulgação passou pela realização de um convite para atrair as famílias e toda comunidade educativa para uma visita guiada ao nosso planetário (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 86). Também como forma de divulgar o nosso projeto, o grupo de crianças recitou o poema “À Lua” (Apêndice n.º 22 quadro n.º 6) e cantou a canção “Os Planetas” (Apêndice n.º 22 – quadro n.º 7) que ensaiou antecipadamente, para apresentar aos visitantes dentro do planetário.

No dia da visita todas as crianças, nós estagiárias, educadora e auxiliares vestimo-nos de astronauta, como verdadeiros exploradores do espaço (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 87).

Para que os convidados entrassem no planetário, duas crianças responsáveis pela entrada, entregavam aos visitantes uma espécie de bilhete para que pudessem realizar a visita (Apêndice n.º 22 – Figura n.º 88).

Durante a apresentação aos colegas das outras salas do JI, e aos familiares, o grupo teve a oportunidade de dar uma breve explicação sobre o que estava exposto no planetário. Também, os visitantes tiveram a oportunidade de explorar o espaço relativo às pesquisas realizadas pelas crianças ao longo do projeto.

Este espaço encontrava-se muito bem organizado e bastante apelativo para os visitantes (Apêndice n.º 23).

A avaliação por parte das crianças e todo o trabalho realizado pode ser visível tendo em conta dois aspetos enunciados por Portugal e Laevers (2010), “o bem-estar emocional e a implicação experienciados pelas crianças” (p.20).

Como forma de avaliar todo o trabalho realizado, as crianças registaram no livro as ideias do que gostaram mais e menos ao longo do projeto. Também, esta avaliação foi registada pelos pais e restantes convidados no livro, em folha própria para o efeito (Apêndice n.º 23 – Figura n.º 94).

6.4. Análise e Reflexão Crítica do Projeto: “A Lua é uma estrela?”

Esta reflexão surge no âmbito da implementação e desenvolvimento do projeto sobre o espaço. A ideia surgiu depois de uma conversa com a educadora cooperante e ao termos constatado que se tratava de um grupo muito curioso, com vontade de fazer novas descobertas.

Iniciámos o nosso projeto com a questão “*A Lua é uma estrela?*” e, a partir desta, partimos para a descoberta do espaço.

Durante as principais fases do projeto, as crianças demonstraram-se sempre bastante envolvidas, dando sugestões e opiniões acerca dos assuntos abordados. É de salientar que a maioria das atividades foram sugeridas pelas crianças e todas se concretizaram, todas foram importantes, uma vez que trouxeram novas aprendizagens e novas descobertas. Todas elas se apresentaram cativantes para o grupo. No entanto, aquela em que o grupo se sentiu mais envolvido foi, sem dúvida, na elaboração do planetário e no dia em que apresentaram o livro e o planetário à comunidade educativa e famílias.

Durante a realização do projeto, tivemos a oportunidade de realizar uma visita de estudo ao Planetário, a Lisboa. Esta visita revelou-se uma mais-valia, uma vez que estava de acordo com o nosso projeto, tornando-se uma fonte de aprendizagem e enriquecimento para as crianças, pois permitiu-lhes partilhar experiências com uma realidade diferente da sua.

Devo salientar que a utilização de materiais recicláveis foi uma forma de elucidar o grupo para a importância do saber reduzir, reutilizar e reciclar o lixo que produzimos, de modo a nos tornarmos amigos e protetores da natureza.

Relativamente à elaboração do livro, este foi realizado ao longo do projeto, onde as crianças registaram o que sabiam, o que fizeram, o que descobriram e o que mais e menos gostaram. Este trabalho foi muito gratificante na medida que possibilitou um registo visível da forma como viveram o projeto.

Um aspeto menos positivo prendeu-se com o facto de algumas crianças não acabarem este trabalho devido a saírem cedo da instituição.

No último dia de estágio, no final da apresentação preparámos uma surpresa (Apêndice n.º 24) para finalizar todo o nosso percurso. Quisemos que este dia ficasse nas memórias de todos. Preparámos um bolo (Apêndice n.º 24 – Figura n.º 96) decorado pelas próprias crianças e oferecemos a todas um globo terrestre, de acordo com o projeto (Apêndice n.º 24 – Figura n.º 97).

Os pais e as crianças ficaram encantados com esta surpresa. O adeus é sempre um momento que causa emoção e tristeza, mas... valeu a pena.

É de realçar o apoio dado pela educadora cooperante ao longo do estágio, demonstrando-se sempre disponível para nos ajudar. Depois de uma reflexão aprofundada sobre a forma como decorreu este projeto, concluímos que as atividades a ele inerentes foram importantes e gratificantes para o grupo.

Em suma, este projeto ajudou as crianças a estabelecer novas interações e muitas aprendizagens. Foi uma experiência bastante positiva e confessamos que ultrapassou as nossas expectativas, tanto pelo resultado final, como pela dinâmica das atividades durante o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 7 – ABORDAGEM MOSAICO: A VOZ DAS CRIANÇAS

Capítulo 7 – Abordagem Mosaico: A voz das crianças

No decorrer do estágio em educação pré-escolar foi realizado um estudo exploratório sobre a abordagem mosaico, que passamos a apresentar.

Sendo a investigação em educação essencial para melhorar a nossa prática educativa, é fundamental observar as crianças nos diversos contextos em que vive.

A presente investigação foi sendo construída à medida que fomos vivendo experiências, partilhando perspetivas e confrontando olhares. Contámos com o envolvimento e participação de um grupo de 11 crianças de 5 anos, dos pais, educadora e auxiliar da ação educativa. A investigação, segundo Tuckman (2000), é uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 5).

Atualmente, a educação das crianças em idade pré-escolar tem uma forte tendência em espaços abertos e criativos onde a atenção dos educadores se prende, por um lado, com as características das crianças, as suas necessidades e interesses e, por outro lado, com os diversos estímulos que o ambiente da instituição oferece. Hoje em dia e porque é cada vez maior o número de horas que as crianças passam no JI, torna-se urgente conjugar ambos os espaços referidos e refletir sobre a sua real importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, segundo os seus interesses.

Deste modo, um dos principais objetivos deste estudo foi dar voz às crianças, através daquilo que pensam sobre as suas vivências e experiências no JI. Este estudo foi realizado em parceria com a colega de estágio, sendo os métodos utilizados, a recolha de dados, o tratamento destes e o tipo de investigação trabalhados em conjunto.

7.1. Enquadramento Teórico

O estudo do desenvolvimento da criança existe desde que existem crianças. No entanto, o seu estudo científico é recente.

Ao longo de vários anos, as crianças eram vistas como objetos “nas mãos dos adultos”, ou seja, eram consideradas incompetentes e dependentes da ação do adulto. Prevalencia a ideia da criança incauta de sentido e racionalidade (Sobrinho, 2008).

Nos dias de hoje, a imagem da criança é concetualizada como mais competente. Cada vez mais é encarada como um ser participante (Oliveira-Formosinho, Kishi-moto & Pinazza, 2007). Valorizar a própria criança, no seu contexto, com os seus próprios sentidos e características sem, claro, a isolar do mundo dos adultos, mas enquadrando-a neste espaço.

É importante entender, compreender e ouvir as crianças, torná-las as nossas parceiras, como alguém que tem capacidade de decisão, de pensar e de falar por si mesma. Como nos afirma Oliveira-Formosinho (2008, p. 16) “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão”. Importa, assim, referir que passou a ser considerada um ser capaz de “comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas” (Oliveira-Formosinho et al, 2008, p. 77).

A evolução das perspetivas sobre o envolvimento e participação da criança em investigações deverá ter em conta as transformações relativamente às conceções acerca da mesma e do seu desenvolvimento.

Para Dahlberg, Moss e Pence (1999) a criança é considerada como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura, ou seja, a participação da criança “não é apenas um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo” (Crowley, 1998, p. 9).

É a partir desta ideia que se torna importante “ouvir a voz” das crianças ao longo do seu desenvolvimento, no ambiente educativo, com o objetivo de compreender os seus sentimentos, vivências, ideias, interesses e necessidades. Poderemos, assim, conhecer melhor o que se passa no seu ambiente educativo e adequar as nossas práticas pedagógicas às suas individualidades, caminhando gradualmente para a melhoria da qualidade dos contextos educativos (Oliveira-Formosinho, 2008), utilizando a metodologia da abordagem mosaico.

A abordagem mosaico de Clark e Moss (2001) tem como influência a pedagogia de participação em que o principal objetivo é promover o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens.

Segundo Oliveira-Formosinho (2011), a pedagogia de participação define quatro eixos pedagógicos de intencionalidade educativa essenciais: 1) o ser/estar; 2) o eixo pedagógico designado por pertença/participação; 3) eixo linguagens/comunicação; 4) eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem.

Compete ao educador o papel fundamental de estimular, favorecer desafios e dar autonomia às crianças. A sua ação deve ser refletida, promotora de construção de saberes e competências num ambiente participativo de modo que, a criança tenha oportunidade de alargar os seus conhecimentos e desenvolver de forma ativa a sua aprendizagem, para isso, é importante “a vivência do espaço-tempo pedagógico e as interações e relações que eles sustentam são mediadoras centrais do experimentar, refletir, aprender” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, pp.104).

A experiência de ouvir as crianças faz repensar que os seus pontos de vista e as suas experiências devem ser escutadas e respondidas pelos adultos. As crianças entendem que as suas ideias são valorizadas no seu ambiente educativo.

Na abordagem mosaico Clark e Moss (2005), evidenciam-se cinco características: 1) a participativa (as crianças têm oportunidade de se expressar contribuindo para o desenvolvimento das suas competências); 2) a adaptável (pode ser aplicada em diferentes grupos de crianças e em várias instituições); 3) a reflexiva (engloba as crianças, os pais e educadores/as, em quatro etapas essenciais que são, o

ouvir, observar, interpretar e documentar); 4) a incorporada na prática (que assume as opiniões das crianças para servir como base no trabalho da equipa educativa); 5) o multi-método (inclui a linguagem verbal e a visual, sendo fundamental as brincadeiras, as reações, as ações e os produtos como, os desenhos, as fotografias, os mapas, a manta mágica, entre outros, dando oportunidade de escutar as crianças em diferentes formas).

Em suma, a abordagem mosaico desenvolve-se em três fases, sendo elas: a recolha de informação, a reflexão e discussão e a decisão. Na primeira fase, a informação é recolhida, conduzida ou liderada pelas crianças. Os métodos utilizados são variados e flexíveis, permitindo ao adulto uma visão mais completa e enriquecedora das perspetivas da criança. Na etapa da reflexão e discussão juntam-se as diferentes peças de informação, a revisão da mesma, onde se dialoga, reflete e interpretam os dados, onde os adultos e os pais podem ouvir as perspetivas das crianças e o seu significado. Por último, na fase da decisão é necessário ouvir as crianças e agir sobre as perspetivas adquiridas acerca dos projetos/ pesquisas de cariz transformativo.

É importante referir ainda que, “antes de qualquer trabalho realizado com crianças, haja um diálogo bastante claro e aberto com todos os envolvidos, sejam eles pais, professores, tutores e principalmente as próprias crianças, para que se tenha, primeiramente as autorizações verbais e posteriormente, sejam preparados os documentos necessários para que a autorização passe a ser oficializada” (Sobrinho, 2008, p. 6).

7.2. Objetivo do estudo

Ao longo do estágio de prática de ensino supervisionada, foi desenvolvido o estudo com recurso à abordagem mosaico (Apêndice n.º 25) tendo como objetivo,

dar voz às crianças, de modo a compreender as suas perceções, sensações, preferências e perspetivas acerca do JI.

7.3.Participantes

A investigação recorreu durante os meses de abril e maio. Todas as crianças do grupo foram solicitadas a participar, no entanto só onze o fizeram, dado que tinham a autorização dos pais/encarregados de educação para este efeito. Para levar a cabo este estudo, além das crianças, tivemos a colaboração da educadora cooperante, dos pais e auxiliares.

7.4. Metodologia

Sendo a abordagem mosaico um multi-método, esta desenvolveu-se ao longo de três fases. A primeira fase desta metodologia iniciou-se com um diálogo em grande grupo, com a educadora e auxiliar informando o que iríamos fazer, questionando-as se queriam participar ou não neste projeto. Após escutarmos as opiniões das crianças e os seus pontos de vista acerca deste estudo, entregámos aos pais/encarregados de educação um pedido de autorização, onde eram informados sobre a implementação deste projeto com recurso à abordagem mosaico (Apêndice n.º 25 – Quadro n.º 8).

O pessoal educativo e as famílias necessitam de desenvolver uma amizade recíproca e confortável em prol do benefício das crianças. Foi nesta perspetiva que mandámos a informação aos pais/encarregados de educação.

Uma das metodologias utilizadas na abordagem mosaico foi a celebração do contrato de participação, em que as crianças se comprometeram a participar nas tarefas propostas por nós. Na elaboração deste contrato, as crianças foram solicitadas a assinar o seu primeiro nome carimbando a sua letra inicial (Apêndice n.º 25 – Figura n.º 98).

A reação das crianças nesta tarefa foi bastante positiva, dado que se sentiram orgulhosas ao assumir esta responsabilidade.

Dando continuação a este estudo, realizámos os passeios com as crianças pela instituição, foram tirando fotografias e fazendo comentários positivos e negativos sobre os espaços do II.

Ainda nesta primeira fase, foram realizadas entrevistas com as crianças (Apêndice n.º 25 – Quadro n.º 9), as quais foram gravadas de forma a evitar registos incorretos ou eventuais perdas de informação. Também foram entrevistados os pais/encarregados de educação pessoalmente; no entanto, algumas foram enviadas para casa, em suporte papel, devido à falta de disponibilidade daqueles (Apêndice n.º 25 – Quadro n.º 10). Além das entrevistas às crianças e aos pais/encarregados de educação, também foram realizadas à educadora cooperante (Apêndice n.º 25 – Quadro n.º 11) e à auxiliar (Apêndice n.º 25 – Quadro n.º 12). O autor Máximo-Esteves (2008) refere que a entrevista “é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional”.

Após as entrevistas, as crianças fizeram os desenhos representativos do que gostavam mais (Apêndice n.º 25 – Figura n.º 99) e do que gostariam de mudar (Apêndice n.º 25 – Figura n.º 100) na sua instituição, para posteriormente, procedermos à construção dos mapas com os circuitos realizados por elas. É de salientar que não manifestaram qualquer dificuldade em responder às questões da entrevista, nem na realização dos desenhos. Foi uma experiência que se revelou muito pertinente porque as crianças conseguiram transmitir através do desenho as suas ideias.

Atendendo que a abordagem mosaico tem como influência a pedagogia de Reggio Emilia, “ as crianças pequenas são encorajadas a explorar o seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão. Incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (Edward et al., 1998, p. 20).

Depois de todo este procedimento, pedimos às crianças que elaborassem o seu próprio mapa e circuito com as fotografias impressas que elas recortaram e colaram (Apêndice n.º 26).

Na segunda fase, as crianças deram início à construção da manta mágica onde se colocou o contrato, os desenhos, os percursos e os mapas. Esta foi exposta numa parede do corredor de acesso às salas do JI. Nesse momento, procedeu-se à revisão de todo o material exposto. As crianças reunidas em grande grupo, com os adultos presentes na sala, tiveram oportunidade de expor os seus pontos de vista sobre o JI e indicar o espaço que gostariam de mudar.

A terceira fase foi o culminar deste projeto (Apêndice n.º 27). As crianças tiveram o poder de decisão sobre o que gostariam de mudar no JI. Após a discussão do tema em grande grupo, concluíram que gostariam de mudar o dormitório (Apêndice n.º 27 – Figura n.º 104).

Posteriormente, cada criança desenhou como gostaria que ficasse o dormitório finalizando, assim, a manta mágica (Apêndice n.º 28). É de salientar que ao longo deste projeto foram feitos os registos das ideias e opiniões das crianças junto dos trabalhos, por elas, elaborados (Apêndice n.º 28 – Figura n.º 110).

7.5.Procedimentos de recolha e tratamento dos dados

O tratamento e análise de dados permitem a organização, seleção, avaliação e reflexão acerca das informações recolhidas. O tratamento de dados deve ser

desenvolvido ao longo da investigação, de acordo com os dados recolhidos pelas crianças, pais/encarregado de educação e equipa educativa.

Sendo o objetivo principal organizar e “limpar” os dados recolhidos, que significa selecionar a informação mais relevante, estes devem ir ao encontro do objetivo da investigação.

Para que a análise e o tratamento de dados seja verdadeira é importante que seja edificada de forma coerente e de fácil leitura, para uma melhor interpretação e compreensão dos resultados da investigação.

De seguida, apresentámos os principais procedimentos relativamente à forma como foram recolhidos os dados. Em relação às crianças, a recolha de dados foi realizada através de entrevistas informais. Antes de realizarmos essas entrevistas definimos algumas questões orientadoras, que como refere Gil (1999), em entrevistas informais, o desenvolvimento das perguntas vai dependendo da conversa e da situação. Estas foram realizadas depois de passeios pela instituição.

Além das entrevistas, as crianças tiveram oportunidade de tirar fotografias aos espaços da instituição mencionando o que mais e menos gostavam. Procederam de igual forma nos registos gráficos e na elaboração dos mapas. Todos estes métodos deram a possibilidade às crianças de dar a sua opinião e refletir, acerca daquilo que gostam mais, ou menos, no seu JI. Através dos dados recolhidos foi possível realizar tabelas de categorização correspondentes às entrevistas e recolher uma seleção dos seus comentários, relativamente aos desenhos, aos mapas e à manta mágica.

Os pais e a equipa educativa foram também entrevistados, conforme a sua disponibilidade. Igualmente foram elaboradas tabelas de categorização, relacionadas com os dados correspondentes a essas entrevistas.

Ao longo do projeto da abordagem mosaico foram realizadas conversas informais com as crianças, em momentos de grande e pequeno grupo ou individualmente, em vários momentos do dia. Procedemos de forma semelhante com a equipa educativa e com os pais. As conversas com os adultos visaram conhecer

mais aprofundadamente as perspetivas de cada criança, a partir do modo como são percecionadas pelos adultos.

7.6.Triangulação dos dados

Perante o estudo exploratório tentámos colocar em interação, confrontar o máximo de pontos de vista, para procurar fazer uma triangulação de dados, uma vez que esta permite, segundo Carmo e Ferreira (1998), obter diferentes aspetos da mesma realidade empírica e, conseqüentemente, uma melhor compreensão da mesma. Assim, a triangulação consiste na recolha de diferentes visões ou perspetivas da situação a investigar, de modo a poder compará-las e confrontá-las, analisando em que diferem, em que coincidem e em que se opõem (Ángel, 1996; Elliot, 1993). Contudo, a triangulação não é apenas relativa à fonte de dados, mas também às técnicas utilizadas.

A triangulação consiste na utilização de diferentes técnicas que possibilitam a comparação dos dados recolhidos, comparando diversas fontes e análise de dados, que levam à cimentação da validade e confirmação interpretativas (Alves, 2002).

Para obter a triangulação ao nível da recolha de dados utilizámos diferentes técnicas. Recorremos à observação participante, às entrevistas, às conversas com as crianças, aos registos gráficos, aos passeios pela instituição e às fotografias tiradas pelas crianças.

Assim, à medida que foram sendo recolhidos os dados realizou-se a triangulação, para relacionar as informações relevantes, de modo a certificar as respostas que obtemos das crianças já que, por vezes, são aparentemente contraditórias. Deste modo, considerámos importante cruzar todas as informações recolhidas junto das crianças, da equipa educativa e dos pais, alcançando assim, uma melhor compreensão das suas perspetivas, pois cada um possui o seu ponto de vista.

7.7. Apresentação e discussão dos dados

As investigações qualitativas recorrem normalmente a diferentes técnicas de recolha de dados que se complementam. Neste tipo de metodologia, o que interessa, principalmente, é tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, privilegiando mais o processo em si do que propriamente o resultado.

O investigador está completamente envolvido no contexto dos participantes, uma vez que, na sua origem, este método de investigação se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos investigados (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, apresentaremos uma análise qualitativa dos dados recolhidos ao longo do estudo da abordagem mosaico.

Através dos desenhos elaborados pelas crianças, sobre o espaço que gostavam mais e menos, no seu JI, e após uma análise atenta a estes, podemos concluir que, o espaço que as crianças mais preferem é a sala dos cinco anos e o refeitório; o espaço de que gostam menos é o dormitório e a sala de apoio; e o espaço que gostariam de mudar seria a sala dos cinco anos e o pátio (espaço exterior).

Na realização dos mapas elaborados a partir das fotografias, as crianças puderam fazer comentários acerca dos locais que lhes eram mais e menos significativos. A criança nove (C9) referiu que no bosque “brinco no parque porque vamos à rua”; na sala dos cinco, a criança onze (C11) mencionou que “gosto da sala porque, tem muitas coisas fixas que posso brincar, gosto de estar com os sapatos altos”, a sala de jogos não lhe era agradável e disse que “não gosto da sala de jogos, porque é escura”; o dormitório para a criança dois (C2), também manifestou alguma insatisfação porque disse “não gosto do dormitório porque têm camas e tenho que dormir”; por último, a criança oito (C8) disse que “no ginásio gosto de fazer ginástica”.

Inicialmente a ideia que as crianças tinham era de mudar a sala dos cinco anos e o pátio (espaço exterior). No entanto, após a reunião com as crianças que participaram neste estudo, decidiram que gostariam de modificar o dormitório.

Concluímos que o dormitório na perspetiva das crianças deveria ser algo mais familiar e acolhedor. Verificámo-lo através dos seus desenhos e dos comentários que elaboraram para a construção da manta mágica. Assim, para a criança três (C3), o dormitório teria de ter “uma cama que tem umas escadas para subir, um cobertor novo e uma almofada nova com um ursinho que tem um chapéu”; a criança seis (C6) refere que o dormitório deveria ter “uma cama nova dentro de um castelo, com um comando e uma televisão e almofada de princesa nova”; e a criança dez (C10) disse que no dormitório queria uma “almofada nova, uma cama nova e um candeeiro e a minha cama com o meu nome”.

De forma a poder ser realizada a triangulação de dados, foram feitas entrevistas às crianças, à educadora cooperante, à auxiliar e aos pais/encarregados de educação.

Relativamente à categoria do apreço pelo JI, podemos salientar que tanto as crianças, como a equipa educativa e os encarregados de educação, consideraram que as crianças gostam muito de o frequentar. Como refere a criança dois (C2) que a escola “é fixe, gira e muito bonita”; já os pais da criança quatro salientam que a escola “é como a sua segunda casa. Quando a deixamos de manhã fica naturalmente e quando a vamos buscar à tarde, quer que fiquemos mais um pouco a brincar com ela no espaço do JI”; para a educadora “as crianças gostam do JI, acham-no bonito e grande. Alguns quando ficam em casa, por algum motivo, mas pedem aos pais que querem vir para a escola. Gostam dos amigos, das pessoas que estão com eles e principalmente, o que acho importante, das coisas que fazem na escola”. Também a auxiliar disse que “tem a certeza que estão aqui para fazer várias coisas, brincar, aprender, trabalhar. São um grupo muito motivado e entreadjudam-se.”

Daqui podemos concluir que o JI é um local que as crianças gostam de frequentar, se sentem acolhidas e seguras, são recebidas com afeto, demonstrando que se sentem felizes por ali estar.

A segunda categoria diz respeito à preferência pelos espaços do II. Nela as crianças, os pais e a equipa educativa mencionam vários espaços distintos preferidos. Deste modo, podemos concluir que as crianças têm particular preferência pela sala dos cinco anos, como salienta a criança dois (C2) que preferia “a sala dos cinco anos porque tem muitos brinquedos e posso brincar”. Relativamente aos pais, estes mencionam que os filhos gostam mais do espaço exterior, do palco da entrada principal e da sala. Como disseram os pais da criança sete, o espaço que o seu educando gosta mais é a “sala de aula e o bosque porque, há atividades orientadas pela educadora, coisas novas que aprendem. No bosque há brincadeira ao ar livre e o escorrega”. Também, segundo a equipa educativa, as crianças gostam do espaço exterior e dos cantinhos da sala, referindo a educadora que “os espaços que eles gostam mais são: o cantinho da casa, das bonecas, o cantinho do cabeleireiro, dos jogos e dos baloiços no parque, que adoram mas, só podem ir quando o tempo o permite”. A auxiliar salienta que as crianças “gostam do espaço ao ar livre, o bosque, mas adoram brincar ao faz de conta, na casinha e no cabeleireiro. Gostam de mandar na casinha”.

Na categoria desagrado surge o dormitório e só as crianças lhe fazem referência. Nem a equipa educativa nem os pais expressaram qualquer comentário sobre este espaço. Assim, a criança quatro (C4) revelou que não gosta do “dormitório porque, passamos muito tempo a dormir”.

Nesta categoria, podemos concluir que esta abordagem nos leva a refletir que, por vezes, existem espaços que nós, adultos, não damos grande importância e, no entanto, para as crianças representam algo significativo e, quando lhes é dada a oportunidade de “dar voz”, evidenciam a sua opinião sobre o que para elas não é satisfatório.

No que concerne à categoria do brincar e o trabalho orientado, todos os intervenientes, exceto a auxiliar, indicaram que as crianças demonstram prazer pelas brincadeiras e pelas atividades propostas. A criança um (C1) gosta de “trabalhar na sala” e a criança nove (C9) “de brincar”. Os pais da criança nove salientaram “o que faz na sala de aula, jogos e quando faz trabalhos”. A educadora também disse “o que

eles mais gostam de realizar nesses espaços são: na casinha é brincar ao jogo simbólico (imitação do adulto no quotidiano). No cabeleireiro é pentear-se e pintar-se. Nos jogos a preferência é os legos e jogos de construção. No parque é os baloiços, o escorrega, jogar à bola e brincar com a areia.”.

O brincar é um ponto significativo no dia-a-dia das crianças. Segundo Kishimoto (2010) “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p.4).

A última categoria diz respeito à alteração da sala e do pátio. Analisando as respostas podemos concluir que, os intervenientes neste estudo, à exceção da auxiliar, faziam algumas alterações tanto na sala como no pátio.

Pressupomos assim que, a criança dez (C10) “pintava uma parede cor-de-rosa na sala” e a criança cinco (C5) “no pátio, metia um baloiço gigante e um escorrega”. Quanto aos pais da criança quatro, o seu educando “mencionou, já por várias vezes, que o chão do terraço a magoa quando cai”; os pais da criança dez referiram a opinião de que “havia de haver mais brinquedos”.

A educadora reforçou que “no cantinho do cabeleireiro não havia disfarces, foram introduzidos a pedido das crianças, elas próprias trouxeram roupas para esse mesmo fim. Nos jogos precisamos de arranjar outros, como uma baliza para jogar futebol e também trotinetes”.

Através da análise das respostas dadas é de valorizar o espírito crítico das crianças, de as entender, compreender e ouvir. Torná-las as nossas parceiras em vez de as continuarmos a ver como alguém que não tem capacidade de decisão, de pensar e falar por si mesmas.

Por fim, e de acordo, com o resultado da análise dos dados fornecidos pelos intervenientes deste estudo, obtemos o seguinte quadro n.º 13:

Quadro n.º 13 - Tabela final de categorização dos dados (Abordagem de Mosaico)

Categorias	Crianças	Pais	Educadora	Auxiliar
Apreço pelo JI	X	X	X	X
Preferência pelos espaços do JI	X	X	X	X
Desagrado pelo dormitório	X			
O brincar e o trabalho orientado	X	X	X	
Alteração da sala e do pátio	X	X	X	

Da análise do quadro podemos inferir que só as crianças manifestam desagrado pelo dormitório; os pais, a educadora e a auxiliar parecem desconhecer que o local é percecionado como desagradável pelas crianças, e não o refiram; a auxiliar também não menciona o que as crianças gostam mais de fazer na instituição nem a alteração dos espaços.

Considerando que vivemos numa sociedade em que as crianças passam grande parte do seu tempo no JI, este assume um papel fulcral no seu desenvolvimento. Assim sendo, o JI deve ser um espaço abrangente e diversificado contribuindo para um desenvolvimento pleno da criança, que permita “viajar” para outros mundos, que possibilite a identificação pessoal de cada discente, proporcione

interações significativas entre as crianças e os adultos, assim como, viabilize múltiplas experiências e aprendizagens diversificadas.

O êxito do cumprimento de todos os objetivos, acima referidos, leva ao desenvolvimento integral da criança, de forma harmoniosa e profícua. Investir na educação infantil culminará num futuro de sucesso educativo.

É importante dar voz às crianças, com o intuito de perceber o que estas pensam acerca do seu JI. Está assim patente a relevância de aplicar a abordagem mosaico, nos contextos educativos. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2008, p.91), “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Não é fácil resumir um ano tão intenso como este a uma simples página, que esconde todo o processo evolutivo e todo um conjunto de vivências, sentimentos, frustrações e alegrias.

Este ano foi, sem dúvida, muito diferente de todos os outros que constituíram a nossa vida, tendo conquistado um lugar de destaque no nosso coração. Não podemos afirmar que foi um ano fácil e só de sucessos, mas aprendemos muito ao longo dele. Aprendemos a ganhar e a comemorar cada uma das vitórias conseguidas, e também a perder e a encarar com lealdade os erros que cometemos, enfrentando cada uma destas situações como uma lição de vida. Aprendemos, sem dúvida, muito este ano! O que nos leva a ter certeza de que todas essas aprendizagens vão ajudar na prática docente que vamos iniciar. Ficando com a noção que muito mais temos para aprender.

Consideramos que ambos os estágios (creche/pré-escolar) foram muito enriquecedores, pois permitiram acrescentar conhecimentos, pôr em prática todos os saberes que nos foram transmitidos e preparar-nos para a vida profissional.

Relativamente ao estágio na creche, aprendemos que as crianças pequenas, pela sua especial vulnerabilidade, necessitam de educadores que ponham em prática a sua intencionalidade educativa, procurando encontrar o melhor modo de pôr em evidência o que é pedagógico. Trabalhar em creche é uma grande responsabilidade. É nestas idades que são lançadas as primeiras sementes da personalidade, se observam grande parte das conquistas motoras e se desenvolvem competências simples, todavia necessárias a futuras aprendizagens.

Durante a permanência na creche pudemos constatar que os bebés e as crianças pequenas dependem muito dos pais e de outros adultos significantes, que com eles se relacionam. É através deste contacto humano, afetivo e equilibrado que a criança se descobre, se desenvolve, aprende a comunicar, evolui, se sente segura e feliz.

No pré-escolar, o estágio permitiu-nos ter um contacto privilegiado com o grupo dos cinco anos e tudo o que o envolve. Deste modo, demos o nosso melhor, afim de efetuar o intercâmbio de saberes, conhecimentos, emoções e experiências.

Desenvolvemos atitudes e competências facilitadoras de uma prática de investigação e desenvolvimento profissional. Sentimos que, com a aplicação da metodologia de projeto e a elaboração e implementação de um projeto global de atividades, tomamos consciência que é uma forma de trabalho que exige muito do educador, mas que favorece o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças em vários níveis e as envolve de uma forma dinâmica e ativa.

Quando trabalhamos por projetos em educação de infância estamos a aplicar um dos fundamentos básicos desta etapa, ou seja, estamos a globalizar. Deste modo, podemos trabalhar todas as áreas curriculares enquanto as crianças estão interessadas, desfrutando de todas as novidades que aparecem, das descobertas que surgem. Através desta metodologia constatamos que as crianças aprenderam a organizar o trabalho, a tomar iniciativas e responsabilidades.

Ter estagiado em grupo de pares foi uma mais-valia, pois contribuiu para uma troca de ideias, reflexões e saberes mútuos. Consideramos ainda que o apoio dado pela equipa educativa foi essencial para a nossa prestação, uma vez que é fundamental para o sucesso do educador ser apoiado por toda a comunidade escolar. Segundo Morgado (1999, p.50), “o desenvolvimento profissional de cada professor torna-se mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face às dificuldades”.

Uma vez que o principal objetivo deste estágio era partir de uma observação ativa e consciente e desta para a prática pedagógica, procuramos sempre desenvolver atividades adequadas e adaptadas para o grupo em questão, tendo sempre em conta as atividades da educadora cooperante, assim como o projeto pedagógico.

Refletindo sobre os vários resultados, consideramos que foi um estágio planeado com coerência e realizado com bastante responsabilidade, refletindo sempre sobre as atividades desenvolvidas. Só assim conseguimos ter um

conhecimento da nossa prática e a segurança que estamos a construir o conhecimento na criança e no grupo.

Considero que estivemos à altura das solicitações e que cumprimos os objetivos deste estágio. Neste aspeto temos de agradecer à educadora, auxiliares e à colega de estágio, pelas oportunidades e experiências novas e pelo apoio dado durante toda esta etapa.

O estudo desenvolvido sobre a abordagem mosaico foi para nós um grande desafio. Tivemos necessidade de recorrer a várias leituras, muitas vezes em inglês, no qual sentimos alguma dificuldade. Também, temos de evidenciar que sentimos que o tempo de estágio teve uma organização algo complicada, porque se realizou em simultâneo com as aulas, o que veio dificultar um pouco a gestão do tempo para realizarmos o nosso projeto e o respetivo estudo exploratório.

Esta investigação foi bastante significativa, uma vez que nos fez sentir que fomos capazes de construir, juntamente com as crianças, um processo significativo para elas.

Percebemos que avaliar as próprias práticas educativas não é tarefa fácil, mas sim um desafio aliado a muita responsabilidade. Acreditamos, acima de tudo, que é fundamental reconhecer que podemos sempre melhorar as nossas práticas e que, para isso, temos de investigar e refletir.

Deste modo, concluímos que o contacto com o meio educativo foi muito gratificante pois, apesar de exigir todo um trabalho cansativo e pormenorizado, nos proporcionou realização pessoal.

Terminada esta etapa de vida tão importante, fica como uma referência para a carreira profissional, primeiro por marcar o seu início, segundo, mas mais importante que o anterior, pelo facto de nos ter permitido a aquisição de um vasto leque de conhecimentos úteis para a vida prática.

Enquanto educadores deveremos investir e procurar melhorar o nosso processo de formação. Um educador é sempre um aprendiz.

Guardamos com muita emoção e muita saudade, cada sorriso, cada abraço, principalmente sabendo que foram as crianças que tanto nos ensinaram. Crescemos muito este ano, aprendemos e, acima de tudo, percebemos o que é ser educadora. Alguém que está presente, que escuta, que ouve, que aprende, que respeita, que ajuda, que acompanha, que proporciona espaços e momentos de aprendizagem, que favorece a aprendizagem no e pelo próprio indivíduo...

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire, em A Educação na Cidade)

(Alarcão, 2007)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Alves, F. C. (2002). *A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, nº 1, 2 e 3 (Ano 36), 77-87.
- Ángel, J. B. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminários y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Arfouilloux, J. C. (1988). *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara.

B

- Batista da Silva, A. (1998). Crescer na creche – uma reflexão sobre um espaço de educação. *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: Associação de profissionais de Educação de Infância, 48, 48-50.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A. (org.) (2004). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 3, 135-147.

C

- Calha, A. (2011). *Organizar o espaço da sala de atividades com (e não para) as crianças*. Portalegre. Acedido a 21 de setembro de 2015, em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2352/1/Alexandra%20Calha%2c%20Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado.pdf> no dia 21-07-2015.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). *Working with ethical symmetry in social research with children*. *Childhood*, 9: 477– 497.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children - Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*. Vol.29, N°1, 45-57.
- Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento - Universidade de Aveiro, Portugal.
- Costa, I. C. & Pequito, P. (2007). “... e aprendemos muitas coisas novas!...” *Projetos simples... Complexas Aprendizagens*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp. 115-126.
- Crowley, P. (1998). *Participación infantil: para una definición del marco conceptual*. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Bogotá: UNICEF.

D

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Debus, E. (2003). A leitura literária na educação infantil: festaria de brincança. In Azevedo, F. (Coord). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Atas do I encontro internacional (pp. 225- 244). Braga: Universidade do Minho. Acedido a 10 de agosto de 2015, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf> no dia 10-08-2015.
- Devries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

E

- Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (trad. Dayse Batista). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., Kinney, L.; Wharton, P. (2009) *Tornando visível a aprendizagem das crianças. Educação Infantil em Reggio Emilia*; Trad. Magda França Lopes; Editora Artmed. Porto Alegre.

F

- Felipe, J. (2001). O Desenvolvimento Infantil na Perspetiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In C. Craidy & G. Kaercher (Orgs.), *Educação de Infância: p`ra que te quero?* (pp.27-38). Porto Alegre: Artmed.

- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.

G

- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

H

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1992). *A criança em ação*. (3ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

I

- ISS, I. (2010). *Manual de Processos-Chave - Creche*. (2ª ed). Lisboa: ISS, I.P.

J

- Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editores.

K

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. Ruivo, S. Silva, M. Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. Cadernos de Educação Infância, n.º 90.

L

- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Berna: Delachaux et Niestlé.
- Luquet, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Civilização Editora.

M

- Marchão, A. (1998). *Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e articulação*. Cadernos de Educação de Infância n.º 48, (pp. 11-12).
- Martins, I., [et al.] (2009). *Despertar para a Ciência - atividades dos 3 aos 6*. Editorial Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Máximo-Esteves, L (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos. Coleção Cadernos do CRIAP*. Edições ASA. Porto.
- Ministério da Educação e Ciência. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Moita, M.C. (2012). *Para uma Ética situada dos Profissionais dos profissionais de Educação de Infância*. 1ª edição. Lisboa: Textos de Educação de Infância.
- Moreira, A. A. (2009) *O espaço do desenho: a educação do educador*. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

O

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed., pp.7-9). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A contextualização do modelo curricular highscope no âmbito do projeto infância*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J. (org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (org) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade (2011). O espaço na Pedagogia-em-participação. In Oliveira- Formosinho, J. (org) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F. & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, pp. 97-117.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (orgs.) (2011). *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed Editora.

P

- Papaila, D. Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Mcgrawhill.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1990). *La Relation Éducative*. Paris: PUF.

S

- Saint-Exupéry, A. (1995). *O Príncipezinho*. 3ª ed. Europa- América.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*. São Paulo: Moderna.
- Silva, R. V., Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (XXII). (pp.109-118).
- Sobrinho, R. (2008). Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios [Versão eletrónica]. E-cadernos ces. Acedido em: 5, agosto, 2015, em: <http://eces.revues.org/1382>.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con) fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora.

T

- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

V

- Vasconcelos, T. (org). (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação*. Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar: Lisboa.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Z

- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Legislação:

- Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto. *Direção-Geral de inovação e desenvolvimento curricular*.
- Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, *Diário da República nº 34/97 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice n.º 1 – Trabalhos Expostos pela instituição



Figura n.º 1 – Trabalhos expostos realizados pelas crianças

Apêndice n.º 2 – Espaço Interior da Instituição



Figura n.º 2 - Cabides

Figura n.º 3 – Refeitório



Figura n.º 4 – Instalações Sanitárias

Figura n.º 5 – Sala dos 2 anos

Apêndice n.º 3 – Espaço exterior da Instituição



Figura n.º 6 - Espaço Exterior da Instituição

Apêndice n.º 4 – Arrumação da sala

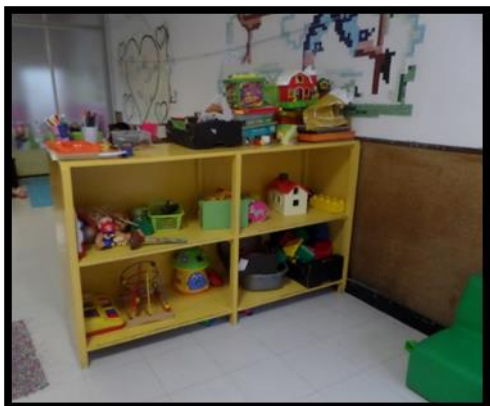


Figura n.º 7 – Jogos



Figura n.º 8 – Armário da Educadora

Apêndice n.º 5 – Áreas de Interesse

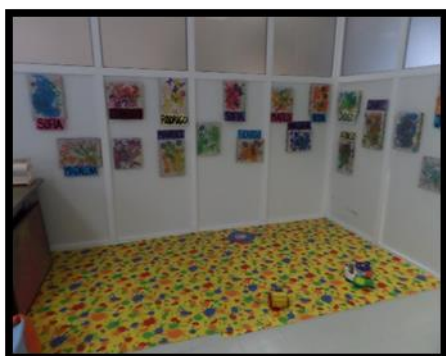


Figura n.º 9 – Área da mantinha



Figura n.º 10 – Área da casinha



Figura n.º 11 – Área da biblioteca



Figura n.º 12 – Área do descanso

Apêndice n.º 6 - Rotina Diária**Quadro n.º 1**

Hora	Proposta	Descrição
7H50 – 9H00	Acolhimento	As crianças são recebidas na sala de acolhimento;
09h30-10h00	Acolhimento do Grupo com canção do Bom Dia; Conversa em Grupo (preparação do dia, acontecimentos relevantes, marcação das presenças, objetivos do dia); Reforço alimentar	Na manta em grupo, damos os bons dias e conversamos com todos; Fruta / Pão / Água
10h00 – 11h00	Propostas Educativas	Organizadas de acordo com o tipo de atividade (propostas pela educadora ou momentos de escolha livre)
11h00 – 11h30	Higiene; Relaxamento	Lavagem de mãos e rosto, troca de fraldas, ida à sanita; Momento de relaxamento

		com exercícios de respiração, consciência corporal e reconhecimento emocional (yoga);
11h30 – 13h00	Almoço Higiene/ Preparação para a sesta	No refeitório, as crianças são apoiadas e incentivadas pelos adultos. Depois do almoço, segue-se a higiene, com a lavagem das mãos e cara e escovagem dos dentes;

Hora	Proposta	Descrição
13h00 – 15h00	Momento de Descanso	Momento de descanso. À medida que vão acordando, são incentivadas a levantar-se calmamente e a dirigir-se para a sala de atividades;
15h00 – 16h00	Higiene Lanche Higiene	Lavagem de mãos e rosto, troca de fraldas, ida à sanita; No refeitório, as crianças são apoiadas e incentivadas pelos adultos. Lavagem de mãos e rosto;
16h00- 17h00	Propostas Educativas	Organizadas de acordo com o tipo de atividade (propostas pela educadora ou momentos de escolha livre);
17h00 – 18h30	Saídas (período de CAF – Centro de Apoio à Família)	Na sala de acolhimento /espaço exterior;

Apêndice n.º 7 – Atividade das Pantufas



Figura n.º 13 – Pintura na Pantufa



Figura n.º 14 – Pannel da pintura

Apêndice n.º 8 – Atividade do Dia e da Noite



Figura n.º 15 – Painel das imagens



Figura n.º 16 – Corresponder as imagens



Figura n.º 17 – Fotografias das famílias

Figura n.º 18 – Tenda

Apêndice n.º 9 – Atividade “As sombras”

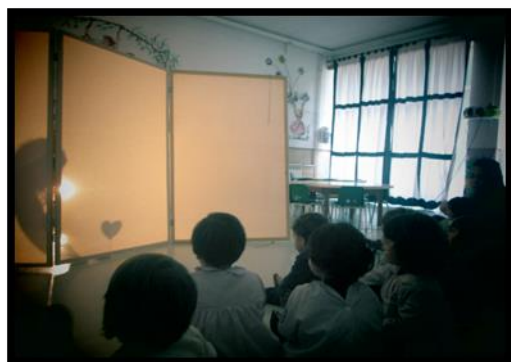


Figura n.º 19 – Visualização das figuras

Figura n.º 20 – Crianças a explorar as sombras

Apêndice n.º 10 – Preenchimento do coração



Figura n.º 21 – Pintura do coração

Figura n.º 22 – Colagem de tecidos no coração

Apêndice n.º 11 – Dia Nacional do Pijama



Figura n.º 23 – Comemoração



Figura n.º 24 – Registo gráfico

Apêndice n.º 12 – Atividade “As Emoções”



Figura n.º 25 – Visualização das imagens



Figura n.º 26 – Imitação das imagens



Figura n.º 27 – Pintura

Figura n.º 28 – Exposição dos trabalhos

Apêndice n.º 13 – Atividade do Autocarro

Quadro n.º 2 – Canção do autocarro

A roda do autocarro roda,roda,roda,roda,roda,roda A roda do autocarro roda,roda pela cidade
A porta do autocarro abre e fecha,abre e fecha,abre e fecha A porta do autocarro abre e fecha pela cidade
O passageiro sobe e desce,sobe e desce,sobe e desce O passageiro sobe e desce pela cidade
O neném faz uéim uéim uéim uéim uéim uéim uéim uéim uéim uéim O neném faz uéim uéim uéim uéim pela cidade
A mamãe faz shh shh shh shh shh shh shh shh shh A mamãe faz shh shh shh shh pela cidade
A buzina faz bi,bi,bi,bi,bi,bi,bi,bi,bi,bi A buzina faz bi,bi,bi,bi pela cidade,pela cidade,pea cidade...



Figura n.º 29 – Convite para os pais



Figura n.º 30 – Pintura do autocarro



Figura n.º 31 – Colagem de papéis



Figura n.º 32 – Autocarro realizado pelas crianças

Apêndice n.º 14 – Espaço Interior da Instituição





Figura n.º 33 – Instalações Sanitárias

Figura n.º 34 – Sala polivalente



Figura n.º 35 – Refeitório



Figura n.º 36 – Dormitório

Apêndice n.º 15 – Espaço Exterior da Instituição





Figura n.º 37 - Pátio

Figura n.º 38 – Parque infantil

Apêndice n.º 16 – Trabalhos das crianças pela Instituição



Figura n.º 39 – Trabalhos Expostos pela instituição

Apêndice n.º 17 – Áreas de Interesse



Figura n.º 40 – Área da manta



Figura n.º 41 – Área da biblioteca



Figura n.º 42 – Área da iniciação à escrita e à matemática



Figura n.º 43 – Área do cabeleireiro



Figura n.º 44 - Área da casinha

Figura n.º 45 – Área dos jogos

Apêndice n.º 18- Rotina Diária

Quadro n.º 3 – Rotina Diária

HORA	PROPOSTA	DESCRIÇÃO
07h30 – 9h00	Receção das Crianças	As crianças são recebidas no refeitório, em que podem brincar com diversos jogos e ver televisão, bem como à partilha/troca de informação entre o encarregado de educação, ou outro familiar, e a

		equipa pedagógica.
9h00 – 9h15	Higiene	Momento da higiene pessoal.

HORA	PROPOSTA	DESCRIÇÃO
9h15 – 10h00	Acolhimento	Na manta em grande grupo, realiza-se a receção das crianças, canção dos bons dias, diálogo e relatos sobre acontecimentos que tinham intenção de partilhar, marcação das presenças, da data e registo do estado meteorológico.
10h00 – 12h00	Propostas Educativas e Explorações Livres	Organizadas de acordo com o tipo de atividade (propostas pela educadora ou momentos de escolha livre). Este tempo contempla alguns tipos de atividades, intencionalmente planeados, de forma a propiciar oportunidades de experiências de aprendizagem significativas nas diversas áreas de conteúdo, tendo em conta a experimentação de material diversificado.
	Almoço	No refeitório, as crianças são apoiadas e incentivadas pelos adultos. Depois do almoço, segue-

12h00	Higiene /Preparação para o repouso	se o momento da higiene pessoal.
13h00 – 14h00	Repouso	Momento de descanso.

HORA	PROPOSTA	DESCRIÇÃO
14h30 – 15h30	Propostas Educativas e Explorações Livres	Neste tempo procedia-se à organização das crianças pelas diferentes áreas, consoante a preferência que cada uma manifestava. Também lhes era dada a oportunidade de continuar os trabalhos em pequenos grupos, ou iniciarem uma outra atividade, ou envolverem-se na continuidade de projetos.
16h00	Higiene Lanche	Momentos de higiene pessoal. No refeitório as crianças lancham, tendo sempre o apoio do adulto.

Apêndice n.º 19 – Atividade da Tabela de Presenças



Figura n.º 46 – Pintura dos cartões

Figura n.º 47 – Colagem dos papéis

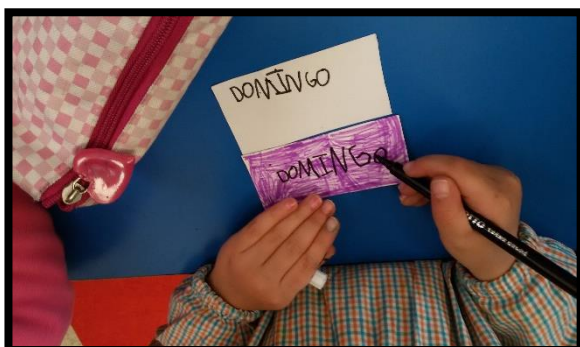


Figura n.º 48 – Identificação dos cartões



Figura n.º 49 – Nova tabela de presenças

Apêndice n.º 20 – Atividade a “Poluição”

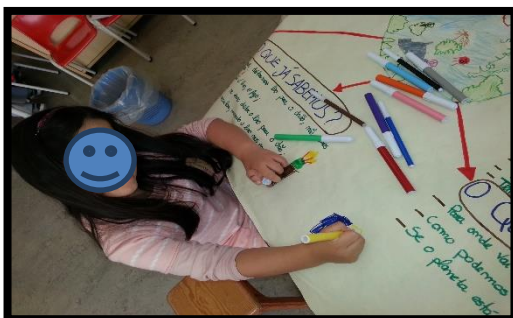


Figura n.º 50 – Elaboração da Teia



Figura n.º 51 – Registo Gráfico



Figura n.º 53 – Construção dos ecopontos

Figura n.º 52 – Apresentação do desenho



Figura n.º 54 – Ecopontos para a Instituição



Figura n.º 55 – Elaboração do Placar



Figura n.º 56 – Jogo dos Ecopontos

Quadro n.º 4 – Canção “Vamos lá Reciclar”

Esta canção é bem diferente
Vai proteger o Meio Ambiente
Num ritmo alegre que dá p’ra dançar
Vais aprender a reciclar
E se os teus pés quiserem dançar
Vem e aprende a reciclar

Põe o vidro no Vidrão
E ele fica contente
É um grande comilão
Come vidro loucamente

E o balofo Embalão
Pensa que é o mais belo
Tem um grande coração
Amarelo

Não te esqueças do Pilhão
Que é um bom amigo
Se pilhas tiveres à mão
Vais achá-lo divertido

O papel e o cartão
Depois de utilizar
Deves pôr no Papelão
P’ra reciclar

São quatro amigos que esperam por ti
Vamos com eles, vem anda daí
Junta-te à roda a cantar e a dançar
Para aprenderes a reciclar
Junta-te à roda a cantar e a dançar
Vem e aprende a reciclar



Figura n.º 57 – Convite



Figura n.º 58 – Apresentação da canção



Figura n.º 59 – Recolha do lixo

Figura n.º 60 – Reciclagem

Apêndice n.º 21 – Atividade do “Planeta Terra”



**Figura n.º 61 – Experiência do
“Dia e da Noite”**

Figura n.º 62 – Simulação camada do ozono



Figura n.º 63 – História

Apêndice n.º 22 – Projeto: “A Lua é uma Estrela?”



Figura n.º 65 – Dramatização



Figura n.º 66 – Peças do foguetão



Figura n.º 67 – Registo Gráfico



Figura n.º 69 – Projeto do foguetão



Figura n.º 71 – Construção do foguetão

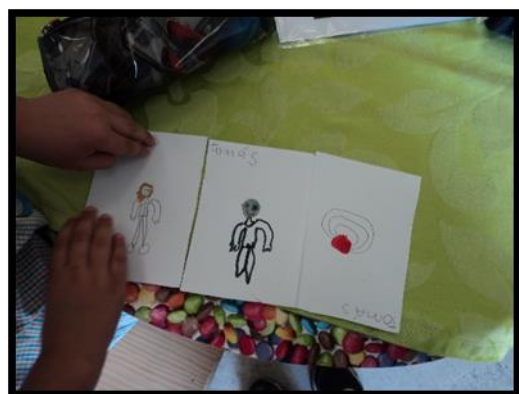


Figura n.º 68 – Pesquisas



Figura n.º 70 – Votação do Projeto do Foguetão



Figura n.º 72 – Construção do livro



Desenhos para o
ro

Figura n.º 74 – Construção dos capacetes



Figura n.º 75 – Pesquisas sobre a lua



Figura n.º 76 – Jogo das fases da lua



Figura n.º 77 – Visualização pelo telescópio



Figura n.º 78 – Pintura dos planetas



Figura n.º 79 – Nome dos planetas



Figura n.º 80 – Título do Livro e da Teia



Figura n.º 81 – Pintura no papel de cenário



Figura n.º 82 – Bandeira de Portugal



Figura n.º 83 – Teia



Figura n.º 84 - Nome do Foguetão

Figura n.º 85 – Jogo dos planetas



Figura n.º 86 – Convite

Quadro n.º 6 – Poema: “À Lua”

Todos nós aqui da sala
uma viagem vamos fazer,
desde a Terra até à Lua,
vai ser um grande prazer.

Vamos vestir nossos fatos
e à nave subiremos.
Sentadinhos, todos juntos,
à Lua nós chegaremos.

Espreitem lá pelas janelas!
Já estamos a alunar!
Tirem fotos, não se afastem.
Estamos todos a flutuar!

Os astronautas regressam
ao seu planeta querido:
“É a Terra!”, sim, valentes,
onde estão vossos amigos.

Quadro n.º 7 – Canção: “Os Planetas”

O sol é uma estrelinha
vivia sozinha
no céu a brilhar

Amiguinhos arranjou
e assim formou
o sistema solar

Os amigos são
os planetas,
asteroides, cometas
na roda a girar

E o sol parado
no centro
sem ter movimento
a luz lhes vai dar.

**Assim o primeiro é o
mercúrio**

vem o vénus em segundo

e a terra que é o nosso chão

vem marte

o júpiter e saturno

o úrano e o neptuno

e por último o plutão.



Figura n.º 87 - Vestidos de Astronauta



Figura n.º 88 - Ticket

Apêndice n.º 23 – Planetário



Figura n.º 89 – Entrada do Planetário



Figura n.º 90 – Foguetão



Figura n.º 91 – Órbita



Figura n.º 92 – Trabalhos Expostos



Figura n.º 93 – Exposição das pesquisas e da Teia



Figura n.º 94 - Livro realizado pelas crianças

Apêndice n.º 24 – Surpresa



Figura n.º 95 – Fotos



Figura n.º96 – Bolo com a lua



Figura n.º 97 – Lembranças

Apêndice n.º 25 – Abordagem Mosaico

Quadro n.º 8 – Autorização aos Encarregados de Educação

AUTORIZAÇÃO



Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação/Tutores Legais

Nós, Marina Machado e Marina Rocha, estagiárias da ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra), alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar, iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem Mosaico, tendo como principal objetivo reconhecer as perspetivas das crianças sobre o jardim-de-infância.

Por isso, solicitámos a vossa autorização para que o(a) seu (sua) educando(a) participe num trabalho de investigação, que será realizado no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Pretendemos assim, que as crianças se expressem livremente, mostrando os seus verdadeiros interesses sobre os espaços da instituição.

No final, será elaborado um “Tapete Mágico” que será o produto final do nosso projeto, reunindo todas as informações recolhidas pelas crianças, Encarregados de Educação e Educadora.

No seguimento do trabalho, pedimos também a vossa colaboração, na realização de uma entrevista.

Comprometemo-nos a não divulgar as informações recolhidas, sem ser por motivos académicos.

Agradecemos desde já a vossa compreensão e participação.

As estagiárias:

_____ e _____

_____ Encarregado(a) de Educação/Tutores Legais de _____ declaro que autorizo que o(a) meu (minha) educando(a) participe no trabalho de investigação.

(Assinatura do (a) Encarregado (a) de Educação/ Tutor Legal)

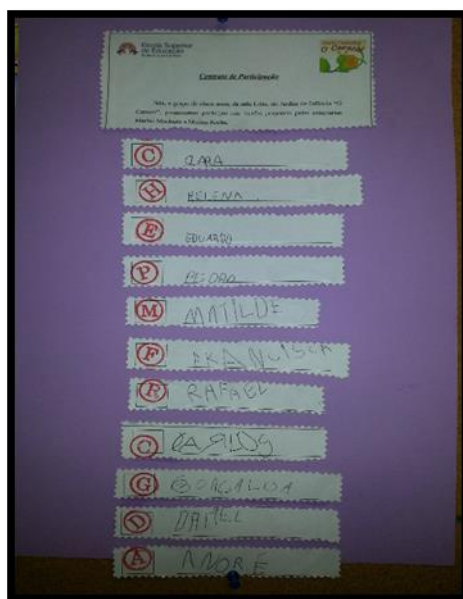


Figura n.º 98 – Contrato

Quadro n.º 9 – Entrevista das Crianças

Entrevista – Criança
1. O que achas da tua escolinha?
2. Quais são os espaços que mais gostas? Porquê?
3. O que fazes nesses espaços?
4. Quais são os espaços que menos gostas?
5. O que gostarias de mudar na tua escolinha?

Quadro n.º 10 – Entrevista dos Pais

Entrevista – Pais
1. O que é que o(a) seu (sua) filho(a) costuma referir sobre o Jardim de Infância? Gosta ou não gosta?
2. Relativamente aos espaços do Jardim de Infância, existe algum espaço que o(a) seu (sua) filho(a) considere o seu preferido?
3. E o que gosta de fazer nesse espaço?

4. (A) seu (sua) filho(a) mencionou algum aspeto a melhorar em algum desses espaços?

Quadro n.º 11 – Entrevista da Educadora

Entrevista – Educadora
1. Qual é a opinião do grupo sobre o Jardim de Infância?
2. Que espaços é que gostam mais?
3. Quais as atividades que as crianças gostam mais de realizar nesses espaços?
4. As crianças já sugeriram alguma alteração nos espaços?
5. As alterações sugeridas pelas crianças foram concretizadas?

Entrevista – Auxiliar
1. Na sua opinião, o que é que o grupo acha do Jardim de Infância?
2. Quais os espaços que mais gostam?
3. O que gostam de fazer nesses espaços?

Q

**quadro
n.º 12 –
Entrevi
sta da**

Auxiliar



Figura n.º 99 – Desenhos do que mais gostam



Figura n.º 100 – Desenhos do que gostavam de mudar

Apêndice n.º 26 – Elaboração do Mapa



Figura n.º 101 – Recorte das fotos

Figura n.º 102 – Colagem das fotos



Figura n.º 103 – Elaboração dos circuitos

Apêndice n.º 27 – Manta Mágica



Figura n.º 105 – Registo gráfico para a manta mágica

Figura n.º 104 – Reunião



Figura n.º 106 – Elaboração da manta mágica

Apêndice n.º 28 – Exposição da Manta Mágica

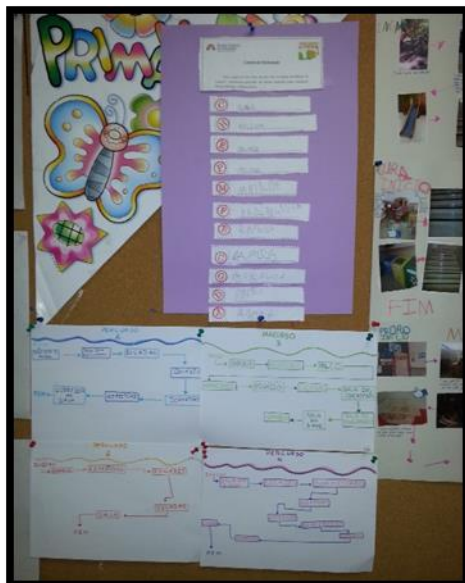


Figura n.º 107 – Contrato e Percursos



Figura n.º 108 - Mapas



Figura n.º 109 – Manta Mágica



Figura n.º 110 – Registo de ideias